XV CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN COMPARADA

Ciudadanía Mundial y Educación para el Desarrollo. Una Mirada Internacional

LIBRO DE ACTAS

Coord. Ed.
Teresa Terrón-Caro
Macarena Estéban Ibáñez

16, 17 y 18 de noviembre de 2016
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Libro de Actas del XV Congreso Nacional de Educación Comparada

Edición: 2016

© Edita: Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide

© de los textos: sus autores/as

Compilación: Rocío Rodríguez Casado y Teresa Rebolledo Gámez

Diseño y maquetación: Rocío Rodríguez Casado, Teresa Rebolledo Gámez y Alfonso Hernández de Santaollala Díaz

ISBN: 978 – 84 – 608 – 9828 – 3

Colaboran en la impresión de esta obra: Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de Tecnología (IV Plan Propio de Investigación) y Vicerrectorado de Internacionalización de la Universidad Pablo de Olavide; "Gendercit (Género y Ciudadanía)" FP7-PEOPLE-2012-IRSES. PIRSES-GA-2012-318960 y Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS) (HUM 929).

NOTA: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el Libro de Actas del XV Congreso Nacional de Educación Comparada: Ciudadanía Mundial y Educación para el Desarrollo. Una mirada Internacional, son de responsabilidad exclusiva de los/as autores/as. Asimismo, éstos/as se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

XV Congreso Nacional de Educación Comparada:

Ciudadanía mundial y Educación para el Desarrollo.

Una mirada internacional.

Libro de Actas

Sevilla, 16-18 noviembre, 2016

Coordinación editorial:

Teresa Terrón-Caro

Macarena Esteban Ibáñez

Índice	Página
Eje temático 1: **Movimientos poblacionales transnacionales e internos**	22
Análisis del Sistema de Protección Internacional en la Unión Europea con su aplicación práctica en dos países miembros: Italia y España María del Carmen Rodríguez Ruiz,	22
Movilidad europea del estudiantado universitario: análisis de algunos obstáculos en universidades españolas Ana Marín Blanco, Teresa Guixé Viedma y Enric Prats Gil	33
Pedagogía del Emigrante para una Ciudadanía Planetaria Pedro Perera Méndeza y Andrés González Novoa	44
Migración y desarrollo humano. Propuestas desde una revisión bibliográfica Roberta Panzeri	59
Migración e infancia. Los/as menores como protagonistas de los movimientos migratorios transnacionales Sandra García de Fez y Vicent Horcas López	68
Sida e inmigración. Prejuicios y concepciones de futuros educadores Carmen María Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández e Inmaculada Iglesias Villarán	77
Aproximación teórica al feminismo en el Islam y el mundo árabe Alfonso Hernández de Santaolalla Díaz	86
Movimentos populacionais internos no Brasil: uma questão de justiça ambiental-social à luz dos princípios da solidariedade e da cooperação nos caminhos da educação para o desenvolvimento nacional sustentável Angela Issa Haonat y Gisela Maria Bester	92
Eje temático 2: **Género y ciudadanía mundial en Europa e Iberoamérica**	101
A política de igualdade de gênero nas forças armadas: as primeiras aspirantes na Escola Naval Hercules Honorato	101
Percepción inter-género sobre las responsabilidades familiares en la educación por parte de los futuros profesores Nuria Cuevas Monzones, Vicente Gabarda Méndez, Andrea Cívico Ariza y Ernesto Colomo Magaña	112

De lo heredado a lo deseable en la construcción del proceso participativo de las mujeres con diversidad funcional física en Andalucía. Investigación desde la Grounded Theory Antonia Corona–Aguilar	123
Desarrollo de la construcción social de género en contextos educativos Rocío Arimon Sánchez y Mª Luz Ortega Carpio	132
Buenas prácticas en la implementación de políticas públicas de género en la universidad: una experiencia en España y Argentina Amapola Povedano Díaz, Patricia González Prado, Candelaria Terceño Solózano, Aleida Yanes Bethencourt y Mª Carmen Monreal Gimeno	154
Docencia, género y ciudadanías locales Ana De Anquín, Dolores Bazán, Marcela Tejerina, Tamara Acosta y Mariel Vera	166
Trabalhadoras em confecções - o tecido, a linha a costura, o trabalho e o sonho de retorno à escola Claudia Borges Costa, María Margarita Machado y María Emilia de Castro Rodrigues	175
Mujeres inmigrantes y vulnerabilidad. Realidades asociadas a la criminalidad Ilaria Altamura	184
Práticas promotoras da igualdade de género: formar para uma sociedade igualitária Luísa Carvalho y Teresa Mendes	195
Formación docente y género. La habilitación de hacer camino hacia la construcción de una pedagogía feminista Mª Eugenia Burgos, Mª Ángeles Bensi, Sara Elizabeth Orellana y Maria Gabriela Soria	205
Relación del clima familiar y escolar en la Violencia virtual en las relaciones de pareja en la adolescencia María Muñiz Rivas, Amapola Povedano Díaz y Mª Carmen Monreal Gimeno	217
Conductas de dominación en el ámbito privado de las parejas: percepción de micromachismos por el alumnado universitario Mercedes Llorent-Vaquero y Sara Salvatori	226
Tejiendo otras historias. Mujeres, educación popular y experiencias políticas (1986-2001) Natalia Naciff	237
Aproximaciones teóricas / metodológicas para la comprensión de las experiencia corporales de las mujeres Rosana Paula Rodríguez	250
La conquista de la excelencia de una mujer con discapacidad en la universidad Rosa Mª Díaz Jiménez y Mª Mercedes Serrato Calero	264

Eje temático 3: **Políticas socioeducativas para una ciudadanía planetaria**	272
Redes colaborativas entre universidad-comunidad como base para la formación para la ciudadanía: Una experiencia a través del Aprendizaje Servicio (ApS) en la Universidad Pablo de Olavide Rosa M. Rodríguez-Izquierdo, Virginia Martínez Lozano, María Marco Macarro, Beatriz Macías Gómez-Estern	272
La formación de los pedagogos en Brasil: Elementos para un posible análisis Ana-Maria Montero-Pedrera, Liliana Soares Ferreira	280
Educação de Adultos no Brasil e em Moçambique – histórias de encontros e desencontros na garantia do Direito à Educação Cátia Torres Abú, Maria Margarida Machado, Miriam Fábia Alves	292
Una aportación al desarrollo educativo a través del arte Enrique Mena García	301
Programación e integración de la competencia Digital en los sistemas educativos de Europa y Latinoamérica Vicente Gabarda Méndez, Nuria Cuevas Monzones, Ernesto Colomo Magaña, Andrea Cívico Ariza	311
La Reforma Educativa en México, análisis de una política socioeducativa como oportunidad de gobernanza local para la ciudadanía Haleyda Quiroz Reyes	319
Análisis de la evolución de las políticas socio-educativas para la atención de población extranjera en Andalucía: ¿cuáles son las prioridades? Inmaculada Antolínez Domínguez	331
Redes colaborativas en educación de adultos en Brasil y en Europa. Perspectivas comparativas José González-Monteagudo, Rodrigo Matos de Souza, Maria-Margarida Machado, Maria de Fátima Mota Urpia, Rafael M. Hernández-Carrera	341
Prácticas neoliberales y nueva gestión pública: la construcción de la performatividad en la política educativa española Julián Luengo Navas, Javier Molina Pérez	350
"Actúa con cuidados". ¿Una campaña generadora de ciudadanía global? Mª Luz Ortega Carpio, Rocio Arimón Sánchez, Rosa Colmenarejo, Cristina Almeda Ramírez	359
Una aproximación socioeducativa a la relación "edad-formación continua" como factor de vulnerabilidad laboral de la población activa de mayor edad en Andalucía Valentín Carozo Martin	369

Mediación escolar y desarrollo de competencias sociales y ciudadanas María-Isabel Viana-Orta, Joan María Senent Sánchez	375
Modelos educativos para adultos mayores Victoria Pérez de Guzmán Puya, José Luís Rodríguez-Díez, Claribeth Pinilla Rojas	383
Contexto de influencia: el discurso internacional en la producción del texto de las políticas educativas para la Educación Técnico Profesional (ETP) Yanina D. Maturo	393
Un país socialmente equitativo que hoy enfrenta una alta inequidad en su educación Adriana Aristimuño	401
Enfoque teórico-metodológico para el análisis de la política educativa supranacional de autonomía de gestión en escuelas públicas de educación básica Amelia Molina García, José Antonio Sáenz Melo	410
A evolução do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil considerando a Avaliação de Larga Escala Ana Lucia da Luz Mazzardo, Rosane Carneiro Sarturi, Bruno Sarturi Hundertmarck	421
Matriz curricular: um estudo comparado a nível de Brasil e Espanha acerca do processo de formação docente de cursos de licenciatura Ticiane Arruda Da Silva, Gabriela Barichello Mello, Camila Portella Mendonça, Rosane Carneiro Sarturi	434
Educação estética e cidade: uma prática pedagógica para cidadania Cristiane Herres Terraza	443
Las Políticas socioeducativas en el marco de la inserción sociolaboral de la figura de la persona Animadora Sociocultural: Una mirada dialógica entre Salta y Valencia Davinia de Ramón Felguera, Andrea del Carmen Reynaga	455
Educación inclusiva. Políticas y perspectivas en Ecuador Karina Elizabeth Delgado Valdivieso, Miquel Ángel Essomba	465
Políticas de validación, certificación, evaluación y reconocimiento de aprendizajes -no formales e informales- obtenidos fuera del circuito formal de educación Irma Briasco	480
¿Ni estudian, ni trabajan?: Análisis de los procesos de exclusión socio-educativa en las transiciones de los jóvenes ni-ni Juan García-Fuentes	489
Películas, más allá del recurso educativo: El Cine y las Misiones Pedagógicas Marcelo Domínguez Rodrigues Moreira	509
El virus de la inmunodeficiencia humana en España y Suecia: Un estudio comparativo María Inmaculada Iglesias Villarán, Carmen María Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo	517

Identidades y diferencias: geografías de lo diverso, historias de lo común Mª Lourdes C. González-Luis	527
Programas de bilingüismo para la formación del profesorado. Una perspectiva comparada desde la universidad española Miguel Ángel Martín-Sánchez, Jorge Cáceres-Muñoz	535
Seminário integrado no ensino médio no estado do Rio Grande do Sul Maria Carmen Soares Favarin, Marcia Eliana Migotto Araújo, Rosane Carneiro Sarturi	548
Programa Mais Cultura nas Escolas: Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi e a TV Ovo Marcia Eliana Migotto Araujo, Paulo Tavares, Rosane Carneiro Sarturi	556
PIBID e programa mais educação: um estudo comparado da contribuição no processo formativo Nicole Zanon Veleda, Ticiane Arruda da Silva, Valmer dos Santos Nascimento, Rosane Carneiro Sarturi	564
Inclusión y democratización en la Educación Superior en América Latina: problemas y desafíos en perspectiva comparada Norberto Fernández Lamarra, Julieta Claverie, Martin Aiello	573
Hacia una realidad más sostenible: el papel de la Educación para una Ciudadanía Global Giulia Pizzuti	583
Educação infantil: um olhar acerca do município de Santa Maria-RS Patrícia dos Santos Zwetsch, Ticiane Arruda da Silva, Rosane Carneiro Sarturi	594
A qualidade da educação no âmbito das políticas socioeducativas para uma cidadania planetária: a epistemologia subsumida no Pisa Gisele Adriana Maciel Pereira, Rose Meri Trojan	604
Eje temático 4: **Diversidad e inclusión educativa a nivel local y global**	615
Los conflictos en las sociedades culturalmente diversas. El papel de la educación Sebastián Sánchez Fernández	615
La inclusión educativa ante la diversidade por médio de las comunidades de aprendizaje Cristina Mateos Gutiérrez	623
La pedagogía orgánica: propuestas para una escuela inclusiva Purificación Bejarano Prats, Jesús Poyato Varo	629

Inmigración y enseñanza de la lengua a escolares de nacionalidad extranjera en Andalucía: Implicaciones para el debate sobre la inmigración Rosa M. Rodríguez Izquierdo, Javier García Castaño	642
La Atención Educativa Hospitalaria: Un estudio comparado entre diferentes Aulas Hospitalarias Españolas Patricia Asensio Ramón	651
Educación intercultural: Necesidad de nuevos modelos antirracistas contemporáneos Alberto Castellano Barragán, Itahisa Pérez Pérez	661
Inclusión educativa en el ámbito universitario alemán. El caso de los estudiantes 'no tradicionales' Alicia Sianes-Bautista	669
Inclusão de crianças com deficiência na educação infantil Antonia Zelina R. de Souza, Thelma Helena Costa Chahini	676
Las secciones internacionales como reflexión hacia la diversidad e inclusión educativa Beatriz Sánchez Sánchez	686
Indicadores de buenas prácticas docentes en la atención a la diversidad Manuel Castillo García, Manuel Jesús Ramos Corpas	692
Un modelo educativo revelador que da respuesta al fracaso escolar Celia Corchuelo Fernández, Carmen María Aránzazu Cejudo Cortés, Inmaculada Iglesias Villarán	700
From Corridos to Hip Hop: Integrating Music in Mexican American Studies Courses Marco Cervantes, Sergio Andrés Cabello, Margarita Machado-Casas	709
Mejorar la inclusión e interculturalidad educativa para reducir el abandono temprano de los estudiantes extranjeros en España Andrea Cívico Ariza, Ernesto Colomo Magaña, Nuria Cuevas Monzonís, Vicente Gabarda Méndez	714
Ensino de história e relações étnicorraciais: experiências de práticas pedagógicas no ensino fundamental Claudete de Sousa Nogueira	724
Educación especial en la perspectiva inclusiva trabajo multidisciplinario – salud / educación Damião Silva, Denner Pereira, Francisca Maria Chagas, Vinícius Andrade	733
El valor de la educación física en la Educación inclusiva. Aportaciones de la Educación Física a la atención a la diversidad y la inclusión social David Muñoz Villaraviz	742

Impacto de las políticas de formación para el empleo sobre el curso de vida de las personas con síndrome de down en Andalucía: diseño de una investigación Domingo Barroso Hurtado	754
Una visión global de propuestas innovadoras e inclusivas de un grupo de escuelas del siglo XXI Esther Pérez Edo	763
Percepción de los estudiantes de la ESO, Bachillerato y Formación Profesional sobre sus profesores. Una perspectiva comparada Carmen María Fernández García, José Vicente Peña Calvo, Susana Torío López, Mercedes Inda Caro, Carmen Rodríguez Menéndez, Omar García Pérez	781
Importancia de la comunicación no-verbal en la educación inclusiva José Fernando Alberca de Castro, Inmaculada Saco Lorenzo	793
Las escuelas rurales unitarias como marco socioeducativo en un mundo en cambio. Una respuesta "glocal" a la diversidad Francisco Javier García Prieto, Manuel Delgado García	801
Limites e possibilidades da formação de educadores sociais no âmbito dos Institutos Federais de Educação no Brasil: alternativa para a promoção da eqüidade no contexto da inclusão socioeducacional Marcos L. Grams, , A.P. Santos, N. Grams	812
Os herdeiros de cursos de tecnologia e engenharia do IFSP campus Salto e Piracicaba Ivonete Fernandes De Souza, Anna Maria Padilha	821
El maestro como referente de calidad educativa: análisis comparado de la iniciación del desarrollo profesional de los docentes de primaria (Argentina, Colombia, España y Francia) Joan Maria Senent Sánchez, Miriam Lorente Rodríguez	830
La educación de las niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial de programa básico de Gipuzkoa: una mirada desde la representación social de las y los profesionales que les atienden Joana Miguelena Torrado	843
Factores de éxito y continuidad educativa: el caso de los jóvenes de minorías y ascendencia marroquí en Cataluña Jordi Pamies Rovira, Marta Bertran, Alba Castejon	855
Una comparativa acerca de las políticas de atención a la diversidad desde el marco de desigualdad de los resultados del informe PISA Jorge Cáceres-Muñoz, Cruz Flores Rodríguez	864
Programa de formación en mediación mediante intercambio de mediadores en Europa. Comparación entre Italia, Bélgica, Francia, Portugal y España José González-Monteagudo, Rafael M. Hernández-Carrera, Elena Guichot-Muñoz, André Moisan, Clarisse Faria-Fortecoëf, Jérôme Éneau	878

Técnicas claves para potenciar el cambio de actitud hacia el alumnado con diversidad funcional José-Luis Rodríguez-Díez, Victoria Pérez-de-Guzmán, Encarna Bas-Peña	887
Didáctica del bilingüismo para el alumnado perteneciente a minorías en la educación obligatoria Juan Carlos Varo-Millán, Inmaculada Ruiz- Calzado	899
Interacción socioafectiva e integración cultural en escuelas situadas en contexto de vulnerabilidad Laura Isabel Saavedra Burgos, Cecilia Maldonado Elevancini, Abelardo Castro Hidalgo	910
O tempo e o espaço escolar do aluno nomeado como incluído Leandra Bôer Possa	919
Discursos sobre las trayectorias en educación universitaria de primeras y segundas generaciones de inmigrantes en Estados Unidos Margarita Machado-Casas, Sergio Andrés Cabello	932
Inteligencias múltiples en la formación inicial de los docentes. Estrategia para mejorar la atención a la diversidad Mª del Carmen Trillo Luque, Mª Ángeles Moreno Domínguez	940
Possibilidade de inclusão social por meio de Políticas de ação afirmativa: um estudo do acesso ao ensino superior no Brasil Maria Cristina Dutra Mesquita, Maria Esperança Fernandes Carneiro, Lúcia Helena Rincón Afonso	948
Aulas temporales de adaptación lingüística: Estudio comparativo de la trayectoria de estos dispositivos en las diferentes provincias andaluzas María de la O Toscano Cruz, Asunción Moya Maya, Cristina Rodríguez Tilves	957
Educação Especial e as Politicas de Financiamento no Brasil Martiéli de Souza Rodrigues, Leandra Bôer Possa	965
Os desafios da comunicação escrita e oral no contexto dos ambientes virtuais na EAD Lucinalva Rosangela Panuci, Luciane Guimarães Batistella Bianchini	975
Los agresores de Bullying ¿son también una víctima?: Estudio piloto sobre el perfil de los agresores de Bullying desde el Trabajo Social Rafael Gómez del Toro, Rocío Caro Bejines, Janira Maya Ramos	985
Estudio del abandono escolar en México. Las escuelas de segunda oportunidad, una medida contra el abandono escolar temprano Alejandra Rojas Jurado	999
El síndrome de quemado por el trabajo en los profesionales que trabajan en el ámbito de la discapacidad Inmaculada Ruiz-Calzado, Juan Carlos Varo-Millán	1007

Cooperative learning and intercultural education: an experiment in inclusive methodology for multilingual and multicultural classroom Tiziana Chiappelli	1016
La equidad en la educación y en una pedagogía actualizante Silvia Verónica Valdivia Yábar	1025
La (des)protección de la infancia migrante. El caso de los y las menores migrantes no acompañados Vicent Horcas López, Sandra García de Fez	1034
Eje temático 5: **Participación política y ciudadanía. Una perspectiva comparada**	1044
La Iniciativa Legislativa Popular en la Unión Europea Alberto Morales Camargo	1044
La escuela como escenario de participación Elena Giovanna Fernández Sánchez	1055
Avances de la tesis Análisis de los procesos de construcción de ciudadanía crítica, activa y responsable en el alumnado universitario María Burgos Sánchez	1061
Seducação sexual brasil e portugal em espaços escolares: aproximações a partir de documentos oficiais Teresa Cristina Siqueira, Aristóteles M. Lima Netto	1071
El modelo de participación ciudadana en educación. Estructuras de intervención Manuel Castillo García	1080
A Descentralização do Estado e a relação com controle e participação social: análise do caso brasileiro e argentino Diego Dartagnan da Silva Tormes, Rosane Carneiro Sarturi	1087
Os Planos Nacionais de Educação no Brasil e o controle social: comparando políticas públicas Diego Dartagnan da Silva Tormes, Marilene Gabriel Dalla Corte	1097
La participación política online: un análisis de sus condicionantes Fátima Recuero López	1107
Nuevas formas de gobernanza en España y Argentina: gobiernos, filantropía y empresas en la política educativa Geo Saura	1120
Los intentos fallidos de pacto de estado por la educación a través de la influencia de los lobbies educativos Víctor González López	1129

Creación de Plan Municipal de Fortalecimiento y Formación del tejido asociativo desde una perspectiva comparada Héctor Roig Roig	1138
Producción, circulación y transferencia del conocimiento de las universidades y grupos académicos en relación con las demandas sociales María Teresa de Sierra Neves	1150
Estudo comparado entre Conselhos Municipais de Educação no Brasil: participação política nas demandas educacionais locais e regionais Marilene Gabriel Dalla Corte, Joacir Marques da Costa, Marina Lara Silva dos Santos Teixeira	1165
"Voces múltiples" de una ciudadania activa. Programa "Europa con los ciudadanos 2014-2020" Rocío Cruz-Díaz	1175
Prioridades de currículos escolares post-autoritarios de ciudadanía y su relevancia para el desarrollo democrático y la cohesión social: los casos de Chile y Argentina (1990s-2000s) Sergio Riquelme Muñoz	1186
Más allá de las realidades supranacionales: ¿es posible hablar de una "ciudadanía cosmopolita"? Análisis comparativo de las propuestas educativas de Martha Nussbaum y Amy Gutmann Virginia Guichot-Reina	1210
Eje temático 6: **Educación Ambiental y Ciudadanía Mundial**	1219
El huerto escolar, estrategia metodológica para el desarrollo de competencias Carolina Molleda Jimena, Inmaculada Barranco Cabezudo	1219
Encíclica "Laudato Si": una propuesta para el currículo de educación primaria Jesús Poyato Varo	1230
La construcción del concepto de ciudadanía global entre los estudiantes de Galicia y República Dominicana Germán Vargas Callejas, Carmen Morán de Castro, María Barba Núñez	1236
Educación medioambiental transversal en la formación de educadores y psicólogos Francisco Manuel Morales Rodríguez	1245
El concepto de sostenibilidad en los libros de texto de Galicia y República Dominicana: un enfoque comparado Alicia Díaz Balado, Germán Vargas Callejas, Carmen Morán de Castro	1251

Eje temático 7: **Educación para el Desarrollo y Derechos Humanos**	1260
A New Approach for the Development of Technical Education and Vocational Training Systems in Southern Africa through UNESCO´s capacity building projects: the case of Botswana and Namibia Miriam Preckler Galguera	1260
Estado del derecho a la educación en áfrica sub-sahariana: estudio comparado a partir del modelo de Katarina Tomasevski Adrián Neubauer Esteban	1267
"Rede Borboleta" Intervención comunitaria en Cabo Verde Carla Nobuko Pérez Díaz, Rut Martín Gutierrez	1280
La transferencia de políticas educativas: las recomendaciones del Banco Interamericano de Desarrollo para la escuela secundaria en Argentina y Brasil Cesar Mauricio Kasprzyk, Guillermo Ramon Ruiz	1290
La educación en Derechos Humanos: Un análisis comparado de las propuestas formativas en la titulación de Magisterio. Reseña de un Trabajo Final de Grado de Pedagogía Cristina Aranda Muñoz	1300
Los procesos de privatización de la educación en el mundo en desarrollo y la quiebra del derecho a la educación Cristina Pulido Montes, Luis Miguel Lázaro Lorente	1309
Una mirada internacional desde GIECSE, Grupo de Investigación de la Universidad de Sevilla Encarnación Sánchez Lissen	1318
La educación para la ciudadana y los derechos humanos: una propuesta curricular Guadalupe Ibarra Rosales	1327
La cohesión comunitaria y el empoderamiento de la ciudadanía: claves para la educación para el desarrollo Itahisa Pérez Pérez, Alberto Castellano Barragán	1337
Educación para el Desarrollo en la Universidad Laia Encinar Prat, Nadja Gmelch, Estel Peix Feliu, Jordi Prat Fernández	1351
Una alternativa para evaluar la educación para el desarrollo en educación formal María Burgos Sánchez, Mariana Alonso Briales, José Manuel de Oña Cots	1362
Resignificaciones latinoamericanas de la Educación para el Desarrollo: Tránsitos desde el sur Andrea Neira Cruz	1371

Educación y cooperación en situaciones extremas de vida: El caso de los refugiados saharauis Ángeles Ariza Núñez	1383
Evolución y estado actual de la Educación para el Desarrollo. Desde Maastricht a los Objetivos de Desarrollo Sostenible Esther Prieto Jiménez, Cristina Tormo Barbero, Luis López Catalán	1391
Elementos y metodologías para el desarrollo de una ciudadanía global desde un enfoque basado en derechos humanos Juan García Gutiérrez, Araceli del Pozo Armentia, Marta Ruiz Corbella	1403
Educação para o desenvolvimento no ensino superior: investigar para transformar Isabel Ferreira, Amélia Marchão, Luísa Carvalho, Teresa Mendes	1410
Lecturas críticas latinoamericanas a la educación para el desarrollo y los derechos humanos Israel Arturo Orrego Echeverría	1419
Modelos Educativos de Ciudad y Desarrollo. Aspectos metodológicos y conceptuales de un Modelo educativo de ciudad Juan Guillermo Pérez Rojas, Juan Carlos Echeverri Álvarez, Guillermo Echeverri Jiménez, Beatriz López Vélez	1428
Criança - sujeito de direitos: comparando a abrangência das influências internacionais e as políticas públicas no Brasil Jucemara Antunes, Ticiane Arruda da Silva, Rosane Carneiro Sarturi, Patrícia dos Santos Zwetsch	1442
Educación ciudadana para ciudades educadoras Kenneth Delgado Santa Gadea	1453
Redes Sociales y Educación para el Desarrollo, espacios para la promoción de una ciudadanía global Fernando López Noguero, David Cobos Sanchiz	1462
Epistemologías de resistencia Mª Lourdes C. González-Luis	1472
Aproximación a la superación de la contradicción cultural en el aula en establecimientos de alta vulnerabilidad Cecilia Maldonado Elevancini, Laura Isabel Saavedra Burgos, Abelardo Castro Hidalgo	1480
El reconocimiento en ECTS del voluntariado de los estudiantes universitarios en España: ¿Es posible otro modelo de reconocimiento? Marta Astorgano Arias, Mª Inmaculada González Pérez	1488
El marco político-militar, la democracia y los derechos humanos en Centroamérica. Una mirada histórico-comparada Míriam Lorente Rodríguez	1498

Educação em direitos humanos: a disseminação de profissionais especializados nas escolas do estado do Tocantins, Brasil, como ferramenta de fortalecimento da cidadanía Renata Rodrigues de Castro Rocha, Suyene Monteiro da Rocha	1513
Los modelos docentes en Educación para el Desarrollo. La concienciación como un instrumento clave en la construcción de la ciudadanía global Sara Caro Velázquez, Antonio Luis Mimbrero Guardado, Guillermo Domínguez Fernández	1527
Responsabilidad social universitaria y ciudadanía planetaria: una cuestión pendiente University social responsibility: from the context towards planetary citizenshi Montserrat Vargas Vergara, Anna Martínez Codina, Maximiliano Alonso, Antonio López Pueyo	1539
Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire para la elaboración de una propuesta de educación intercultural para la ESO María Verdeja Muñiz, Marta García Sampedro	1556
Eje temático 8: **Aportaciones metodológicas de la Educación Comparada**	1565
Tiempos de redefinición de la epistemología y la metodología comparadas. Hacia la conquista del ethos investigador comparado en paradigmas postfuncionalistas María José García Ruiz	1565
Mutación de las políticas: la formación docente de la nueva filantropía de TFA Geo Saura	1576
El desarrollo de audiencias en los museos de arte de Valladolid Íñigo Ayala Aizpuru, Macarena Cuenca Amigo	1585
Reorientando la Educación Comparada en el ámbito docente. Validando el presente, construyendo el futuro Verónica Cobano-Delgado, Encarnación Sánchez Lissen	1594
Semelhanças e diferenças entre os Sistemas de avaliação da educação superior no Brasil e Portugal: uma metodologia de avaliação comparada Antônio Carlos Minussi Riges, Mônica de Souza Trevisan, Rosane Carneiro Sarturi	1606
Avaliação em larga escala e trabalho docente: Ocde/talis Gisele Adriana Maciel Pereira, Sonia Regina Landini	1616
A metodologia comparada como instrumento analítico de políticas públicas educacionais: a formação de professores em foco Ieda Maria Kleinert Casagrande, Marcia Eliana Migotto Araujo	1625
Ideas y conceptos en el debate contemporáneo de la educación comparada e internacional. Entre la ciudadanía mundial y los debates educativos sobre lo supranacional José Luis Hernández Huerta, Guillermo Ruiz	1634

Análise do instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: comparando indicadores Laura Wunsch, Mônica de Souza Trevisan, Rosane C.Sarturi	1643
Tres modelos de análisis comparativo: tiempo, espacio y educación Luis Enrique Aguilar	1654
Valor estratégico del método comparado en la actualización e innovación curricular de la Educación Universitaria : el caso de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina Natalia Coppola, Marisa Carina Fazio	1665
Las competencias en la formación de docentes. Estudio comparado entre Argentina y Colombia Mónica Gabriela Portilla Portilla	1673

Eje 1. Movimientos poblacionales transnacionales e internos

ANÁLISIS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL EN LA UNIÓN EUROPEA CON SU APLICACIÓN PRÁCTICA EN DOS PAÍSES MIEMBROS: ITALIA Y ESPAÑA

Rodríguez Ruiz, María del Carmen
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mcarmenrodriguez93@gmail.com

Resumen

Esta investigación se desarrolla en medio de la crisis migratoria actual, donde la mayoría de los extracomunitarios intentan llegar al marco de la UE para realizar la petición de protección internacional. Actualmente, la UE es el principal destino de los flujos migratorios, sobre todo de aquellos provenientes de Oriente Medio, puesto que en ella es donde se conceden mayores protecciones internacionales del mundo y es donde se respetan un mayor número de derechos con respecto al nacional del país extracomunitario, con el objetivo de proteger la dignidad humana.

Por este motivo, y observando la gran diferencia existente en el número de peticiones realizadas y concedidas en cada país miembro se ha intentado llevar a cabo una investigación donde se conozcan todos los procesos que marca el sistema general de protección internacional en la UE así como su aplicación práctica en dos países miembros, teniendo en cuenta las cuotas de refugiados que deben asumir cada uno según lo propuesto por la Comisión Europea y las preferencias que tienen los extracomunitarios al formalizar la solicitud en un país miembro.

Los países miembros escogidos han sido España e Italia. España debido a que en el año 2014, solo representó el 1% de solicitudes totales en toda la UE, mientras que Italia ha sido objeto de este estudio precisamente por ser una de las que ha recibido mayor número de solicitudes junto a Suecia y Alemania.

En resumen, esta aportación tiene el objetivo de ofrecer un análisis completo del sistema de protección internacional en la UE, con la finalidad de conocer la eficiencia del sistema así como realizar un análisis de la profesión de la Educación Social en esta temática.

Abstract

This research takes place amid the current immigration crisis, where most migration flows trying to reach the EU framework to make the request for international protection. Currently, the EU is the main destination of migratory flows, especially those from the Middle East, since it is where major international protections world grant and is where a greater number of rights are respected with regard to national the non-EU country, with the aim of protecting human dignity.

For this reason, and observing the large difference in the number of requests made and granted in each member country has tried to conduct an investigation where all processes which marks the general system of international protection in the EU are known. And their practical application in two member countries having quotas refugees must take each as proposed by the European Commission and preferences with applicants to formalize the request in a member country into account. The members have been chosen countries Spain and Italy. Spain because in 2014, only accounted for 1 % of total applications across the EU , while Italy has been the subject of this study precisely because it is one that has received more applications with Sweden and Germany.

In short, this contribution aims to provide a comprehensive analysis of the system of international protection in the EU, in order to know the efficiency of the system and an analysis of the profession of social education on this subject.

Palabras clave: Flujos Migratorios, Sistema de Protección Internacional en la Unión Europea, Educación Social.

Keywords: Migratory flows, International Protection System of EU, Social Education.

Introducción

La presente investigación se refiere a la problemática de los asilados políticos y refugiados en la Unión Europea (UE). En primer lugar, debemos tener presente qué se entiende por asilo político y refugio. Según el autor Borja Cevallos (1997), asilo político se refiere a la protección o amparo que se otorga en el territorio de un Estado a la persona perseguida por sus ideas políticas, su convicción religiosa, su condición étnica, su orientación sexual o debido a que su país de origen se encuentra en estado de guerra. En cambio, refugio, según la Real Academia Española (23ª edición), se refiere explícitamente al lugar adecuado para refugiarse.

El fenómeno de la huida del país de origen en busca de protección por temor a la integridad física no es un hecho nuevo. A lo largo de toda la historicidad del fenómeno lo hemos podido observar en diferentes países y diferentes circunstancias. Algunos de los agravios más representativos para la humanidad fueron el genocidio de los nativos americanos con la llegada de Cristóbal Colón (1492), el genocidio armenio que se desarrolló de manera paralela a la Primera Guerra Mundial a manos del Imperio Otomano (1915-1916), el holocausto perpetrado por el régimen nazi (1939-1945), el genocidio bosnio que se desarrolló tras la caída de la Unión Soviética (1992-1995) o el genocidio de Rwanda llevado a cabo por el gobierno hegemónico hutu de Rwanda en 1994.

Actualmente, las zonas donde las personas tienen mayor inseguridad vital están en Ucrania, puesto que se encuentra en estado de guerra desde 2014; seguido de la situación en Oriente Medio, destacando entre otros, la guerra en Siria iniciada en 2011; así como las zonas como el Cuerno de África. Estas regiones han sido y son actualmente los responsables del gran aumento de los fenómenos migratorios. Por este motivo, se han visto aumentadas las solicitudes de asilo político en Europa. Concretamente, como afirma la Asociación Comisión Católica Española de Migraciones (ACCEM, 2014), el número de solicitudes se ha duplicado en la UE en los últimos cuatro años, siendo las solicitudes realizadas en el año 2011 de 302.000 solicitudes mientras que en 2014 se superó las 626.065.

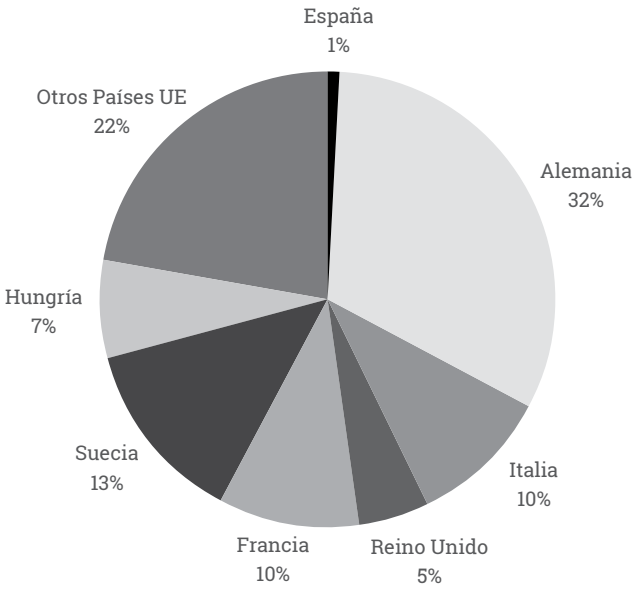
Teniendo en cuenta las definiciones precedentes y el aumento de solicitudes de asilo político que se están realizando dentro del marco europeo, la UE se ha visto obligada a desarrollar una política de asilo con el objetivo de armonizar los procedimientos de asilo de los Estados miembros mediante la instauración de un sistema común de asilo, con miras a ofrecer un estatuto apropiado a todo extracomunitario que necesite protección internacional y a garantizar el respeto del principio de no devolución (Parlamento Europeo, 2015).

Es por ello, que la UE ha sentado los requisitos mínimos, a través de reglamentos y tratados, que necesita cumplir cada solicitante para la obtención de algunos de los estatus de protección que se otorgan en la UE.

En cuanto a la aplicación práctica de éstas normativas, la UE la deja en manos de cada país miembro, la gestión y puesta en práctica de éstas en su territorio. Debido a esto, la Comisión Europea, con el fin de velar por el cumplimiento de la misma, realiza inspecciones en los países miembros, detectando posibles problemas. Uno de los últimos controles se produjo en Septiembre de 2015, donde la Comisión Europea amonestó a 19 países miembros: Bélgica, Bulgaria, Chipre, República Checa, Alemania, Estonia, Grecia, España, Francia, Hungría, Lituania, Luxemburgo, Letonia, Malta, Polonia, Rumanía, Suecia y Eslovenia (La Voz de Galicia, 2015).

Por otra parte, las cuotas de refugiados que debe asumir cada país miembro, según lo que propone la Comisión Europea, variará en función del Producto Interior Bruto (PIB), la población, el paro y el esfuerzo hecho en la materia en años anteriores. A continuación, podemos observar en el siguiente gráfico el número de solicitudes tramitadas en alguno de los países miembros durante el ejercicio de 2014.

Gráfica 1: Solicitudes por países miembros de la UE



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CEAR (2014).

Si observamos el porcentaje español representa 1% de la cuota en el ejercicio de 2014, siendo la cuota propuesta por la Comisión Europea un 9,1%. (Jiménez Gálvez, 2015). En cambio, en Septiembre de 2015, y debido a la entrada masiva de refugiados y asilados políticos, la Comisión Europea ha obligado a España a acoger a 14.931 refugiados frente a los 125 refugiados que aceptó acoger durante el ejercicio de 2014 (El Mundo, 2015).

Por este motivo, dadas las diferencias sustanciales que se muestran entre los porcentajes de las cuotas así como las diferencias mostradas en el número de solicitudes de asilo en los países de la UE, creemos necesario realizar un análisis entre dos países miembros, en este caso España e Italia. España debido a que solo representó el 1% de solicitudes totales en toda la UE en 2014, mientras que Italia ha sido objeto de este estudio precisamente por ser una de las que ha recibido mayor número de solicitudes junto a Suecia y Alemania.

En definitiva, el objetivo que nos marcamos conseguir con el desarrollo de esta comunicación no es otro que el de conocer la normativa actual de la UE en materia de protección internacional con la finalidad de hacer visible los resultados obtenidos y colaborar así en la mejora, calidad y eficiencia del sistema de protección europeo y español actual.

1. Proceso para la obtención del asilo político y refugio en la UE

En cuando al procedimiento general que establece el Sistema Europeo Común de Asilo (SECA), debemos resaltar que el mismo tiene la finalidad de ser una guía que facilita la realización de un procedimiento similar en los Estados miembros de la Unión Europea.

Según el procedimiento general propuesto por el SECA, los solicitantes, una vez que realicen la solicitud formal, se beneficiarán de una serie de condiciones materiales de acogida, como alojamiento y alimentos. Por otra parte, con su solicitud formal, se incluirán las impresiones de huellas dactilares en la base de datos de Eurodac para facilitar la coordinación entre los Estados miembros y evitar de esta forma la duplicidad de solicitudes. Tras esto, se procede, con la ayuda de un intérprete, a la realización de una entrevista con un agente con formación jurídica de la UE, donde se determinará si el solicitante reúne las condiciones necesarias para inscribirse en la categoría de refugiados o recibir protección subsidiaria. Posteriormente, se decide si se le concede alguna protección o no.

Una vez que se obtiene el estatus de refugiado o protección subsidiaria, se le otorgan derechos como pueden ser el acceso a un permiso de residencia, acceso al mercado de trabajo y atención sanitaria.

Si por el contrario, se le deniega la petición de protección, el solicitante tiene el derecho de recurrir ante los tribunales. Una vez recurrido, el tribunal puede o confirmar la decisión denegatoria o revocarla. Si se confirma la decisión denegatoria, el solicitante puede ser devuelto a su país de origen o de tránsito. En cambio si se le revoca la decisión, se concederá alguna de las protecciones con sus respectivos derechos (Malmström, 2014).

2. Análisis de los fondos de financiación

En cuanto al análisis sobre los programas de la UE para la financiación de los programas de protección destacamos:

El Programa General de Solidaridad y Gestión de Flujos Migratorios Europeos (Fondos SOLID) para el periodo 2008-2013, donde la UE destinó para estos Fondos un total de 5.886 millones de euros, dividiéndose en cuatro subfondos: Fondo Europeo para los Refugiados (FER) con 614 millones de euros, Fondo Europeo para la Integración de nacionales de terceros países (FEI) con 825 millones de euros, Fondo Europeo para el Retorno (FR) con 676 millones de euros y Fondo Europeo para las Fronteras Exteriores con 1.820 millones de euros (Eur-Lex, 2010).

Centrándonos a la temática abordada analizaremos solo el Fondo Europeo para Refugiados (FER) en Italia y España. En este fondo hemos observado una diferencia de 16.519.039,75€ en la dotación económica europea entre los dos países, recibiendo España 7.825.925,74€ e Italia 24.344.965,49€. Teniendo en cuenta la asignación total del fondo, los países analizados representan un 3.96% en el caso italiano y 1.27% en el caso español sobre la asignación total de los Estados miembros.

Por otra parte, según la Decisión n. 573/2007/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de mayo de 2007, la financiación de los proyectos de cada Estado solo podrán ser financiados como máximo en un 75% con FER, quedando el 25% restante a cargo de la cofinaciación estatal, pública o privada. Analizando la aportación nacional en la financiación de los proyectos, en el caso español la asignación nacional fue del 25,03% mientras que en el caso italiano es del 36,64%.

Actualmente el programa europeo relativo a la financiación de los proyectos de los Estados miembros son afrontados desde el Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI), el cual tiene un período de vigencia de 2014-2020. Este nuevo fondo aglutina los fondos relativos a asilo, integración y retorno, quedando independiente del mismo el fondo que tienen que ver con el control de fronteras. Debido a que el plan se encuentra aún vigente, no se disponen de datos reales de los años 2014 y 2015. No obstante, si podremos analizar el plan de financiamiento de FAMI para el período de vigencia del Fondo actual. En el caso de italiano el plan financiero supone un total de 315.355.777,00€ mientras que en el caso español asciende a 330.129.877,00€. Teniendo en cuenta estas cifras, podemos observar que en este período, a diferencia del anterior, es España quién cuenta con casi 15 millones de euros más con respecto a Italia. Analizando el plan financiero de FAMI en la materia relativa a la acogida y asilo, presentamos la siguiente tabla.

Tabla 2: Plan Financiero de Asilo Europeo 2014-2020

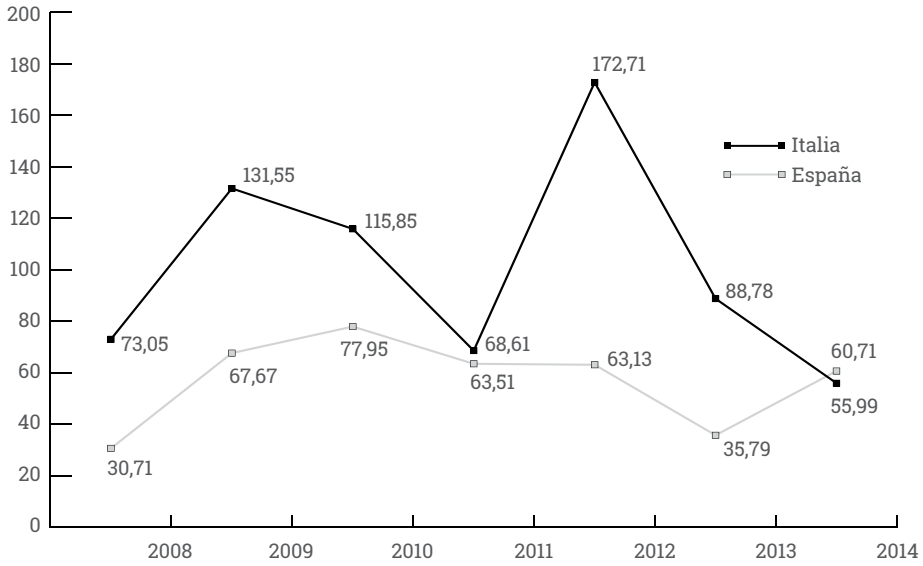
	ITALIA	ESPAÑA
Acogida y asilo	117.000.000,00€	66.732.624,44€
Evaluación	4.500.000,00€	200.000,00€
Reasentamiento	605.777,00€	2.616.715,13€
Total	122.105.777,00€	69.549.339,57€

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas nacionales aportados por la web de ambos Gobiernos.

3. Análisis del número de solicitudes 2008-2014 en los dos países escogidos

En este apartado se aborda un análisis comparativo del número de solicitudes presentadas y examinadas en los países analizados para el período 2008-2014 a través de la siguiente gráfica.

Gráfica 3: Porcentajes de Solicitudes Examinadas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CIR (2015) y del Ministerio de Interior español (2015).

En la gráfica precedente podemos observar la diferencia del número de solicitudes entre ambos países, observándose año tras año, un mayor número de solicitudes presentadas en el territorio italiano. En dicha gráfica se observa, excepto en el año 2014, como Italia tiene un mayor porcentaje de admisiones de solicitudes que España. En todo el período analizado, Italia examinó un 85,05% de la totalidad de las solicitudes presentadas en el territorio, de las cuales un 65,37% fueron favorables mientras que España solo examinó a 54,58% de las solicitudes totales presentadas en territorio, otorgándose a un 33,38% decisiones favorables.

Según los datos analizados, se puede afirmar que es más probable conseguir protección internacional en Italia debido a que hay una mayor probabilidad de que la petición pase a ser analizada y obtenga un resultado favorable. Por tanto, creemos que esto podría ser un motivo por el que Italia se presenta como uno de los principales países elegidos por los inmigrantes para formalizar la petición de protección internacional.

Por otra parte, podemos observar que en el caso italiano los porcentajes de los años 2009, 2010 y 2012 son superiores al 100%, esto quiere decir

que se procedió a examinar un mayor número que las solicitudes totales presentadas en el año. Pero, ¿Cómo es posible examinar más solicitudes que las presentadas en el año?, pues bien esto se explica debido a la administración italiana lleva retraso en las tramitaciones de las solicitudes.

Con respecto al número de solicitudes presentadas en el ejercicio de 2015, debemos señalar que no se disponen de los datos oficiales de los mismos debido a que está previsto que sean publicados para septiembre-octubre de 2016. No obstante, según los datos provisionales aportados por la Oficina Europea de Estadística (Eurostat), se habrían realizado 894.005 solicitudes de protección internacional en el ejercicio de 2015, lo que supondría un aumento de 267.940 con respecto al ejercicio del año anterior.

Teniendo en cuenta estos datos, podemos observar que las solicitudes presentadas van en aumento año tras año, presentándose cada vez mayor esta problemática, por lo que cada vez se hace más indispensable un buen sistema de protección internacional común con el objetivo de armonizar los trámites de las solicitudes en todo el Espacio Schengen y evitar así posibles preferencias entre un territorio u otro.

4. Debate teórico

Con respecto a la gran polémica que soporta la UE en cuanto al acceso de los inmigrantes para formalizar la petición de protección internacional y las cuotas asignadas año tras año a los Estados miembros, creemos necesario profundizar en diversos aspectos.

En primer lugar, creemos necesario recordar que desgraciadamente no hay ningún tratado universal que ampare el derecho humano a obtener asilo ni la obligación de los Estados a concederlo. No obstante aunque no se tenga un reconocimiento universal de este derecho, son muchos los países que si están a favor de que este constituya uno de los derechos universales del ser humano. Gracias a ello, existen normativas internacionales aplicables solo a los Estados que así las ratifican, entre ellos los Estados miembros de la UE, los cuales se comprometen a velar por el derecho de protección internacional (López-Almansa Beaus, 2014).

Como ya hemos señalado anteriormente, la UE para garantizar un reparto equitativo de las solicitudes exige a sus Estados miembros atender unas cuotas mínimas exigibles que la UE otorga según las características presentadas por cada Estado miembro, en función del producto interior bruto (PIB), población, paro y el esfuerzo realizado en la materia en años anteriores. Además, recordemos que la UE, a través de su normativa vigente, garantiza unos mínimos requisitos con la finalidad de hacer lo más uniforme posible el procedimiento de presentación y análisis de las solicitudes presentadas en cualquier punto de la UE. No obstante, esto no impide que cada Estado miembro pueda marcar su propia legislación relativo al procedimiento y obtención de alguna de las protecciones internacionales.

Por todo esto, creemos que se condiciona a los inmigrantes a formalizar su solicitud de protección internacional en un país de la UE que presente una legislación más flexible y resuelva favorablemente mayor número de peticiones, además de tener presente otras cuestiones como la disponibilidad de recursos y servicios, el tiempo de tramitación de la solicitud, el estado económico general del país y sus posibilidades de empleo. Por tanto, este margen de aplicación de la ley, hacen que algunos Estados resulten más sencillos para la entrada de inmigrantes y posteriormente su presentación de solicitud, provocando un debilitamiento de la estructura del Espacio Schengen.

Teniendo en cuenta todo lo comentado junto con la crisis migratoria que se está viviendo actualmente, los Estados miembros están cuestionándose la validez del Convenio Schengen y del Sistema Dublín (La Vanguardia, Septiembre 2015). Ante esta problemática, varios Estados miembros están aprobando leyes 1 de confiscación de bienes a los refugiados, aumentando los años de los beneficiaros de protección internacional para realizar la petición de reagrupación familiar o suspendiendo temporalmente 2 el Convenio Schengen para realizar controles temporales en sus fronteras nacionales, con el objetivo de limitar la entrada de los solicitantes de protección internacional a sus territorios.

Por su parte la UE, con el objetivo de proteger el Espacio Schengen y hacer frente a la crisis migratoria actual, ha decidido restringir la entrada al territorio europeo con la finalidad de frenar el flujo migratorio. Para llevar a cabo este propósito, la UE ha pactado con Turquía la devolución de todo inmigrante que llegue ilegalmente a las costas griegas desde el país vecino. A cambio, la UE se compromete a financiar la atención a los inmigrantes trasladados a Turquía durante los próximos dos años, estudiar de nuevo la posibilidad de adhesión a la UE y la desaparición de visados para los ciudadanos turcos que viajen a Europa (Abellán, 8 Marzo 2016).

Por tanto, este acuerdo entre UE-Turquía pondría en peligro el derecho de protección internacional de los solicitantes en el marco de la UE, por lo que este acuerdo será aceptado provisionalmente hasta que el Tribunal Europeo de Justicia lo evalúe y finalmente, ratifique o anule el acuerdo que, según nuestro criterio, quebranta la legislación actual europea en materia de protección (Abellán, 8 Marzo 2016).

Discusión y conclusiones

Como conclusión a esta comunicación, nos gustaría destacar que nuestra intención con este análisis comparativo era reflexionar sobre el destino de los recursos económicos aportados por la UE en la materia de protección internacional, puesto que creemos que es uno de los principales motivos por los cuales España no recibe un mayor número de solicitudes de protección internacional.

Como ya hemos podido observar durante la comunicación, España recibe a través del Fondo de Asilo, Migración e Integración más recursos económicos europeos que Italia. Por lo que en teoría, si recibe mayor dotación económica debería atender mayor número de peticiones. Sin embargo, el número de solicitudes atendidas en 2014 no superó el 1% de la totalidad de las solicitudes frente al 10% de Italia. Esto podría explicarse entre otros motivos a que el Gobierno español destina casi un tercio del presupuesto en políticas de retorno de los inmigrantes, quedando solo dos tercios del presupuesto total europeo para cuestiones de acogida y evaluación de la solicitud, medidas de integración y asistencia técnica para cuestiones de reasentamiento.

[1] Dinamarca aprobó el 26 de Enero de 2016 una reforma de ley para restringir los derechos de los refugiados, centrándose principalmente a temas relativos a confiscación de bienes y a la reagrupación familiar (El País, 26 Enero de 2016).

[2] Austria, Dinamarca y Suecia han construido controles fronterizos interiores temporales (El País, 4 Enero 2016) (El Confidencial, 12 Enero 2016) (Velert, 20 Mayo 2016).

En este sentido, la comunicación pretende visibilizar esta cuestión y analizar la eficiencia y rentabilidad de los recursos económicos europeos, los cuales son destinados con la finalidad, como el propio nombre del fondo indica, de atender al asilo, migración e integración en el país de acogida de los extracomunitarios, cuando la realidad española nos muestra que proporcionalmente, se destinan mayores recursos a políticas de retorno de inmigrantes que a proporcionarles una atención integral en el territorio de acogida.

Asimismo, enlazando este estudio con la profesión del Educador Social, queríamos reflexionar sobre el peso y presencia de esta profesión en esta materia tanto a nivel español como italiano. Por ello, y tras el estudio realizado, nos gustaría señalar la ausencia de la misma así como cualquier profesión relacionada con la acción e intervención social en cualquier fase del procedimiento de evaluación y obtención o denegación de la protección internacional, apareciendo solo en el caso español como parte del equipo multidisciplinar en los centros de acogida y en las acciones encaminadas a favorecer la integración del colectivo en la comunidad. Por este motivo, nos gustaría destacar la importancia de la presencia de profesionales de la acción social en cualquier fase del sistema puesto que consideramos que son los únicos profesionales capacitados para velar por objetivo principal por el que fue creado este sistema, el derecho de protección y de la dignidad humana de los extracomunitarios.

Referencias bibliográficas

Abellán, L & Pérez, C. (8 Marzo 2016). La UE acuerda expulsar a Turquía incluso a los sirios en suelo europeo. El País. Recuperado en: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/03/07/actualidad/1457352301_920991.html

Anónimo. (26 de Enero de 2016). El Parlamento Danés aprueba la confiscación de bienes a los refugiados. El País. Recuperado de: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/01/26/actualidad/1453796798_630517.html

Anónimo. (12 de Enero de 2016). Austria endurece los controles para impedir la entrada de "migrantes económicos". El Confidencial. Recuperado de: http://www.elconfidencial.com/mundo/2016-01-12/austria-impedira-la-entrada-de-migrantes-economicos_1134420/

Anónimo. (4 de Enero de 2016). Los controles en Dinamarca y Suecia aceleran el colapso de Schengen. El País. Recuperado de: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/01/04/actualidad/1451899702_542482.html

Anónimo. (23 de Septiembre de 2015). Bruselas llama la atención a España por incumplir las leyes de asilo. La Voz de Galicia. Recuperado de: http://www.lavozdegalicia.es/noticia/internacional/2015/09/23/bruselas-llama-atencion-espana-trato-refugiados/00031443025848387774676.htm

Anónimo. (18 de Septiembre de 2015). Las solicitudes de asilo en la UE aumentan un 85% respecto a 2014. El País. Recuperado de: http://internacional.elpais.com/internacional/2015/09/18/actualidad/1442569041_156872.html

Anónimo. (9 de Septiembre de 2015). España acogerá a 14.931 refugiados de un total de 120.000. El Mundo. Recuperado de: http://www.elmundo.es/internacional/2015/09/09/55f009a122601d985a8b4586.html

Anónimo. (1 de Septiembre de 2015). El Sistema Dublín de nuevo puesto en duda con la crisis de los refugiados. La Vanguardia. Recuperado de: http://www.lavanguardia.com/politica/20150901/54436167269/el-sistema-dublin-de-nuevo-puesto-en-duda-con-la-crisis-de-los-refugiados.html

Accem. (2015). Día Mundial del Refugiado 2015. Refugiados en España. España. Recuperado de: http://www.accem.es/es/en-detalle/refugio/dia-mundial-del-refugiado-2015-datos

Borja Cevallos, R. (1997). Enciclopedia de la política. México. Fondo de Cultura económica.
Consiglio Italiano per I Rifugiati. (2015). Statistiche. Italia. Recuperado de: http://www.cir-onlus.org/it/comunicazione/statistiche

CEAR (2014). Cifras y estadísticas. España. Recuperado de: http://www.cear.es/que-hacemos/cifras-y-estadisticas/

Diario Oficial nº C 115 de 4/5/2010. Programa de Estocolmo. Una Europa abierta y segura que sirva y proteja al ciudadano. Eur-Lex. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ajl0034

Decisión nº 575/2007/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de mayo de 2007, por la que se establece el Fondo Europeo para el Retorno para el período 2008-2013 como parte del programa general «Solidaridad y Gestión de los Flujos Migratorios». Eur-Lex. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Al14570

Decisión nº 574/2007/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de mayo de 2007, relativa al Fondo para las Fronteras Exteriores para el período 2007-2013 como parte del Programa general «Solidaridad y Gestión de los Flujos Migratorios». Eur-Lex. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Al14571

Decisión nº 573/2007/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de mayo de 2007 por la que se establece el Fondo Europeo para los Refugiados para el período 2008-2013 como parte del programa general «Solidaridad y Gestión de los Flujos Migratorios» y por la que se deroga la Decisión 2004/904/CE del Consejo. Eur-Lex. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Al14567

Decisión del Consejo nº435/2007/CE, de de 25 de junio de 2007, por la que se establece el Fondo Europeo para la Integración de Nacionales de Terceros Países para el período 2007-2013 como parte del programa general «Solidaridad y gestión de los flujos migratorios». Eur-Lex. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Al14572
Jiménez Gálvez, J. (17 Junio de 2015). España solo recibe un 0,9% de las solicitudes de asilo de toda la UE. El País. Recuperado de: http://politica.elpais.com/politica/2015/06/17/actualidad/1434538251_418828.html

Ministerio del Interior. (2015). Documentación y publicaciones. Asilo en cifras. Gobierno de España. Recuperado de: http://www.interior.gob.es/web/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/extranjeria-y-asilo/asilo-en-cifras

Malmström, C. (2014) Un Sistema Europeo Común de Asilo. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea Comisión Europea. Luxemburgo. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/docs/ceas-fact-sheets/ceas_factsheet_es.pdf

Ministerio del Interior. (2013). Marco Financiero 2014-2020. Fondo de Seguridad Interior. Gobierno de España. Recuperado de: http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/fondos-de-la-union-europea/marco-financiero-2014-2020/fondo-de-seguridad-interior

Ministerio dell'Interno. (2013). Programma Nazionale Fami. Identificazione delle Autorità Designate. Governo Italiano. Recuperado de: http://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/programma_nazionale_fami_2014-2020_0.pdf

Parlamento Europeo. (2016). La política de Asilo. Fichas técnicas sobre la Unión Europea. Parlamento Europeo. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_5.12.2.pdf

Real Academia Española (2016). Refugio. España. Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=Lk0yBVSBUDXX2zE9Fgpt

Reig Fabado, I & López-Almansa Beaus, E. (2014). Libertad de Circulación, Asilo y Refugio en la Unión Europea. El Sistema Europeo de Asilo a Examen. Tirant lo Blanch. Valencia.

Subdirección General de Intervención Social de la Dirección General de Integración de los inmigrantes, Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2013). Plan Plurianual FER 2008-2013. España. Recuperado de: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Fondos_comunitarios/programa_solidaridad/refugiados/pdf/FER_Plan_Plurianual_2008_2013_MTIN.pdf

Subdirección General de Intervención Social de la Dirección General de Integración de los inmigrantes, Ministerio de Trabajo e Inmigración (2013). Programa Nacional FAMI. Identificación de las autoridades designadas. Gobierno de España. Recuperado de: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Fondos_comunitarios/fami/documentos/Programme_2014ES65AMNP001_2_2_es.pdf

Velert, S. (20 Mayo 2016). Austria-Italia, la nueva frontera caliente de la crisis migratoria. El País. Recuperado de: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/05/20/actualidad/1463768435_536689.html

MOVILIDAD EUROPEA DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE ALGUNOS OBSTÁCULOS EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Marín Blanco, Ana
Universidad de Barcelona, España
anamarin@ub.edu

Guixé Viedma, Teresa
Universidad de Barcelona, España
teguixe@gmail.com

Prats, Enric
Universidad de Barcelona, España
enricprats@ub.ed

Resumen

Las políticas educativas europeas promueven cada vez más la movilidad. Con el nuevo programa Erasmus+ se ponen en juego diferentes opciones de movilidad e intercambio de buenas prácticas entre diferentes agentes (escuelas, maestros, profesores, alumnos, personal de administración y servicios, etc.). Este programa pretende mejorar las capacidades educativas y formativas para la empleabilidad de los participantes. Aunque, en un segundo plano, también se busca el objetivo de promover una educación europeísta, definida como una actitud positiva hacia el proceso europeo de integración (García Garrido, García Ruiz y Valle, 2004). A partir del proyecto I+D+I sobre "Equidad y movilidad universitaria en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior: análisis del índice elegibilidad Erasmus a la luz de factores socioeconómicos" (EDU 2012 – 36739), dirigido por Javier Valle (Universidad Complutense de Madrid), se analizaron datos de la movilidad del estudiantado de los grados de educación de diferentes universidades del país. El estudio encontró diferencias entre el estudiantado de las universidades nacionales participantes en la encuesta y los de la Universidad de Barcelona. De los estudiantes encuestados, el 49% solicitan beca Erasmus, mientras que los de la universidad catalana sólo lo hacen el 11%. Los motivos por los cuales no la solicitan son similares, coincidiendo ambas muestras en que el mayor obstáculo es la falta de ayudas financieras, en segundo lugar las dificultades del idioma, seguido de las preocupaciones por el trabajo y la familia. Por el contrario, la importancia de tener una ocupación laboral es mayor en los estudiantes de la UB que en el resto de España.

En esta comunicación presentaremos datos de la movilidad de los estudiantes de los

grados de educación en las universidades participantes analizando los obstáculos socioeconómicos que impiden la movilidad de éstos. Para contextualizarlo, se ofrecerán datos de movilidad de los diferentes grados de la Universidad de Barcelona.

Abstract

European educational policies are increasingly promoting mobility for agents within the European educational system. The new programme "Erasmus+" has opened doors to new options of mobility and exchange of best practices between different academic agents (e.g. teachers, professors, students, administrative staff, etc.) of the European countries. The primary aim of the program is to improve the education -and training capacity of the participants and through this, their employability. Secondly, the program aims to promote a positive attitude towards the European integration process (García Garrido, García Ruiz y Valle, 2004). The research project "Equidad y movilidad universitaria en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior: análisis del índice elegibilidad Erasmus a la luz de factores socioeconómicos" (EDU 2012 – 36739), led by Javier Valle (Universidad Complutense de Madrid), analysed data on student mobility within education, from different Spanish universities. The study found large differences in the Erasmus program application rates between Spanish universities and University of Barcelona, with 49% of survey respondents from national universities applying to the Erasmus program compared to 11% at the Catalan university (UB). The reasons cited by students at national universities and UB for not applying are similar: lack of financial resources as the main barrier, followed by language difficulties, work and family concerns. However, UB students emphasize work concerns as a barrier, compared to national students. In this paper, we will present data from the before mentioned study on the mobility of education students and analyse the social and economic barriers that hamper student mobility. Furthermore, to put the data into context, we compare the data of education degrees students at UB to that of students from other studies at the university.

Palabras clave: movilidad internacional, educación superior, obstáculos movilidad, erasmus, erasmus+.

Keywords: international mobility, higher education, mobility barriers, ERASMUS, ERASMUS+.

Introducción

La movilidad internacional del estudiantado universitario suele considerarse un indicador de la calidad de la oferta académica, aportando beneficios profesionales que contribuyen al mismo tiempo al desarrollo integral personal. Así, a las competencias asociadas al título universitario correspondiente, la movilidad internacional se presenta como un aliciente para incrementar las competencias personales e interpersonales, relacionadas con aspectos comunicativos y culturales, además de las vinculadas a la autonomía personal y a la capacidad de resolución de problemas.

En estos términos se expresa un estudio promovido por la Unión Europea, donde se muestra que el 92% de empleadores consultados buscan entre sus candidatos determinadas capacidades transversales relacionadas con la apertura de miras y el interés hacia nuevos retos, la capacidad de resolución de problemas y la toma de decisiones, así como la tolerancia hacia otros valores y conductas personales (Branderburg, 2014, 14). En el mismo estudio, se recoge que el 40% de egresados universitarios que habían disfrutado de movilidad internacional durante sus estudios con una beca Erasmus se han desplazado al extranjero al finalizar dichos estudios, en comparación con el 23% de alumnos que no habían tenido una beca de movilidad. Para corroborar los beneficios de la movilidad internacional, el mismo estudio detecta que los estudiantes analizados han mejorado en un 42% sus rasgos personales relacionados con la predisposición para buscar empleo.

Los programas europeos de movilidad internacional han tenido un impacto importante en la población universitaria española. Desde su puesta en marcha en 1987, el programa Erasmus ha implicado a más de 434.000 estudiantes de educación superior, según datos del curso 2012-2013, los últimos disponibles hasta la fecha, proporcionados por el Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE), encargado de la gestión del programa Erasmus en España (OAPEE, sd). Para ese curso académico, el número de estudiantes beneficiados fue de más de 39.000, lo que representa el 15% del total de movilidades de Europa, mostrando una leve tendencia a la baja pero manteniendo el cuarto lugar en cuanto a estudiantes enviados al extranjero. En términos relativos, ese número representa el 2,04% del total de estudiantes matriculados en universidades españolas, cuyas dos terceras partes están matriculados en centros universitarios de Andalucía (23%), Madrid (20%), Cataluña (14%) y Comunidad Valenciana (11%).

Esta comunicación aporta algunos datos acerca de los obstáculos que reportan los estudiantes de seis universidades españolas, encuadradas en las comunidades mencionadas. Se emmarca en la investigación I+D+I "Equidad y movilidad universitaria en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior: análisis del índice de elegibilidad Erasmus a la luz de factores socioeconómicos" (EDU 2012 – 36739), dirigida por Javier Valle (Universidad Complutense de Madrid).

En particular, interesa analizar los datos relativos a los estudiantes de la Universidad de Barceloma y realizar una comparación con los de sus colegas de las universidades estudiadas. Para ello, en primer lugar, se ofrecen datos de movilidad de estudiantes universitarios de la Universidad de Barcelona recopilados de la oficina de gestión de esta universidad. A continuación, se presentan algunos de los resultados de la investigación comparada con el resto de universidades, donde se podrán apreciar algunas de las diferencias relevantes, especialmente las relativas a la dependencia laboral y las responsabilidades familiares de los estudiantes de la Universidad de Barcelona, unos obstáculos significativamente más elevados que los muestran el resto de estudiantes.

1. La movilidad internacional de los estudiantes de la Universidad de Barcelona

Este apartado ofrece un breve análisis de la movilidad del estudiantado de la Universidad de Barcelona del curso 2014-2015. Los datos se han obtenido a través de la base de datos académicos de la Universidad de Barcelona y de la base de datos de la Oficina de Relaciones Internacionales de la misma universidad.

Debido a la gran variabilidad y oferta de grados de la Universidad de Barcelona y para facilitar la comparación, se han agrupado los grados por centros o facultades, con una población que alcanza los 42.694 estudiantes.

Para poder comparar los datos de movilidad entre estudios, se ha aplicado el cociente entre el número de estudiantes que realizan la movilidad respecto al número de estudiantes matriculados en el grado, para obtener la tasa de movilidad. Cabe puntualizar que para poder acceder a una beca de movilidad se debe haber superado un número mínimo de créditos, que varían dependiendo de cada universidad (normalmente se sitúa en un mínimo de 60 créditos).

Tasa de movilidad (%)	=	estudiantado realiza estancia Erasmus	/	total de estudiantado matriculado

Al analizar los datos hay que tener en cuenta la dimensión de los centros; una pequeña diferencia en un centro con escaso estudiantado puede provocar gran disparidad en los cálculos respecto al resto.

En el análisis de los datos se puede observar que en términos globales sólo un 1,85% de los estudiantes matriculados en la Universidad de Barcelona han participado en el programa de movilidad Erasmus+ durante el curso 2014-2015. Esa cifra se sitúa algo por debajo de la media española (2,04%), según datos de la OPAEE (sd) para el curso 2012-2013. Por centros o facultades, los que han tenido más movilidad han sido los estudiantes de Medicina (3,87), seguido de los de Bellas Artes (2,86) y Biología (2,84). Por el contrario, en la parte inferior de la tabla se encuentra Enfermería (0,57) y Geología (0,81), y muy próximo a éstos Odontología (1,05), Derecho (1,07) y Educación (1,08).

Como se puede observar, no hay una correlación entre movilidad y ramas del conocimiento. Los grados de las diferentes ramas del conocimiento se mezclan en toda la tabla. Incluso, los tres primeras posiciones son grados de tres tipos de centros diferentes: Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades y Ciencias.

Tabla 1. Tasa de movilidad europea del estudiantado de la UB por centros

Medicina	3,87
Bellas Artes	2,86
Biología	2,84
Economía y empresa	2,61
Biblioteconomía y documentación	2,33
Farmacia	2,25
Psicología	2,15
Filología	2,09
Filosofía	1,59
Matemáticas	1,55
Química	1,51
Física	1,23
Geografía e Historia	1,14
Educación	1,08
Derecho	1,07
Odontología	1,05
Geología	0,81
Enfermería	0,57
Media	**1,85**

Fuente: Elaboración propia.

Si obtenemos el mismo índice por ramas, las ciencias –Ciencias de la Salud y Ciencias experimentales– lideran la lista, con un índice de 2.15 y 1,97, ambas por encima de la media (1,85). Por el contrario, en las últimas posiciones se encuentran las Ciencias Sociales y Jurídicas, con un índice de 1,71.

Tabla 2. Tasa de movilidad del estudiantado de la UB por rama de conocimiento

Ciencias de la Salud	2,15
Ciencias	1,97
Artes y Humanidades	1,80
Ciencias Sociales y Jurídicas	1,71
Media	**1,85**

Fuente: Elaboración propia.

Si se analiza la tasa de solicitudes –siendo ahora el numerador el número de solicitudes–, se observan algunas diferencias en comparación con el índice de estancias realizadas. En primer lugar, se mantienen los centros de Medicina (4,18), Bellas Artes (3,32) y Biología (3,11) como los que más solicitan la beca Erasmus, mientras que los de Enfermería (0,57), Geología (1,21) y Educación (1,21), los que menos.

Tabla 3. Tasa de solicitud de la beca Erasmus de la UB por centros

Medicina	4,18
Bellas Artes	3,32
Biología	3,11
Economía y empresa	2,95
Farmacia	2,68
Biblioteconomía y Documentación	2,51
Filología	2,33
Psicología	2,25
Matemáticas	1,97
Filosofía	1,59
Química	1,44
Física	1,41
Odontología	1,41
Geografía y Historia	1,27
Derecho	1,24
Educación	1,21
Geología	1,21
Enfermería	0,57
Media	**2,07**

Fuente: Elaboración propia.

Pero si comparamos estos dos resultados (tasa de movilidad y tasa de solicitud de la beca), se muestran diferencias relevantes según cada centro o facultad. En general, únicamente el 11% de las solicitudes no llegan a llevarse a cabo. Este porcentaje es nulo en los centros de Filosofía, Química y Enfermería, donde la estancia se realiza en un 100% de los casos. Sin embargo, el 33% del estudiantado de Geología, el 25% de Odontología y el 21% de Matemáticas no realizan la estancia internacional. Para encontrar las causas de estas diferencias, habrá que ahondar en las motivaciones de los estudiantes que no solicitan la beca, según se recoge en el siguiente apartado, que compara los datos de la Universidad de Barcelona con los de otras universidades españolas.

2. Algunos obstáculos para la movilidad

En el marco de la investigación "Equidad y movilidad universitaria en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior: análisis del índice de elegibilidad Erasmus a la luz de factores socioeconómicos" (EDU 2012 – 36739), dirigida por Javier Valle, de la Universidad Complutense de Madrid, se analizaron, entre otros aspectos, los obstáculos para la movilidad internacional, a juicio de las personas consultadas. La muestra del estudio fue de 1.190 estudiantes de seis universidades españolas, que representan el 67% del total de estudiantes españoles con becas de movilidad internacional: Universidad de Málaga, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Barcelona y Universidad de Barcelona.

El intervalo de edades de la muestra participante fue de 18 a 40 años), aunque el 68% se concentraba entre los 20 y los 24 años. Los estudiantes encuestados se situaban en un nivel socioeconómico medio o medio-bajo. La mitad de la muestra habitaba a menos de 20km de la universidad y solo uno de cada cinco afirmaba haberse desplazado del domicilio familiar para cursar los estudios en cuestión. Asimismo, existía un reparto equilibrado entre los alumnos que no trabajaban (47%) y los que lo hacían a tiempo parcial (47%); uno de cada veinte lo hace a tiempo completo. Finalmente, en relación a la obtención de una beca para la movilidad universitaria, algo menos de la mitad de la muestra disfrutaba de ella (42%); la mayoría de ellos solo tenía cubierta la matrícula de los estudios. Cabe mencionar que uno de cada cuatro estudiantes afirma no haberla solicitado. Los datos fueron recopilados durante el curso 2014-2015 por encuesta en versión digital.

Cómo se observa en los gráficos, únicamente 1 de cada 10 estudiantes de la Universidad de Barcelona solicitó beca, mientras que en el cómputo global esta proporción es de 1 de cada 2, unos datos que se alejan de los proporcionados por el OPAEE, que indican una media de 2 alumnos por cada 100. De todas maneras, en ambos casos, el porcentaje de concesión era muy elevado: un 93% de las becas eran concedidas para el conjunto global mientras que en la UB, este porcentaje era del 88%.

Grafico 1. Estudiantes que solicitan Beca Erasmus

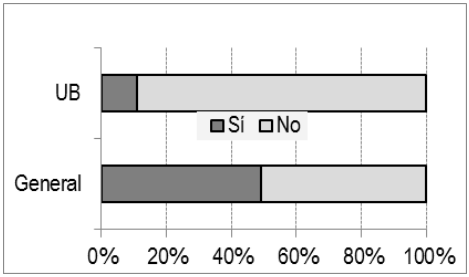
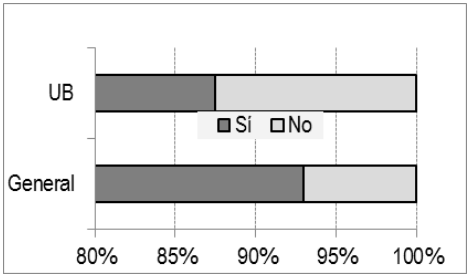


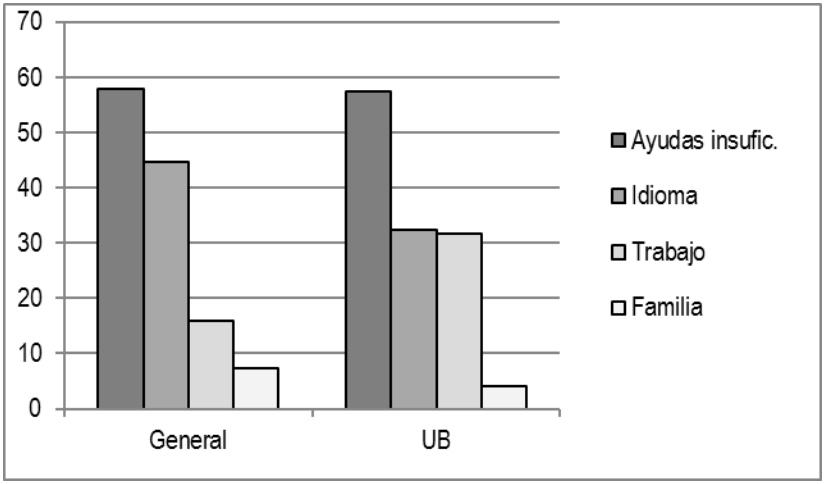
Grafico 2. Estudiantes con Beca Erasmus concedida



Fuente: Elaboración propia.

Aun siendo muy elevada la concesión de la beca, era muy bajo el porcentaje de alumnado que solicitaba movilidad. Esto es debido, según los estudiantes, por la insuficiencia de ayudas económicas. Cabe mencionar que, además de ser el principal motivo, éste es compartido entre el estudiantado tanto del ámbito nacional (59,7%) como de la UB (57,5%). No obstante, también se identifican otras causas que dificultan su movilidad: el idioma, el trabajo y la familia. En relación a estas últimas, se puede observar cómo la importancia que los estudiantes le otorgan varía en la UB en comparación con el conjunto global. Mientras que a nivel general el idioma se presenta como un obstáculo muy acusado (44,6%), los estudiantes de la Universidad de Barcelona muestran una preocupación muy elevada por la posibilidad de la pérdida del trabajo (31,6%), igualándose ésta con la competencia lingüística (32,4%). Estos resultados se ilustran en el gráfico que se muestra a continuación.

Gráfico 3. Motivos de los estudiantes para la no solicitud de Beca Erasmus

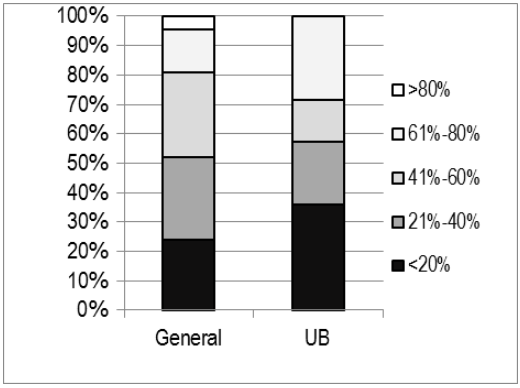


Fuente: Elaboración propia.

Como se ha podido observar, los importes insuficientes de las becas son, en ambos casos, la causa más aducida para no solicitar beca. De los estudiantes que han gozado de beca, la mitad alega que solo cubre menos de un 40% de sus gastos. Sin embargo, 1 de cada 3 estudiantes de la UB afirma que la beca le cubre más del 60% a diferencia de la proporción a nivel nacional, siendo ésta de 1 de cada 5.

Por otra parte, los participantes en la encuesta afirman que la fuente principal de financiación en su movilidad europea es la familia: en el ámbito nacional lo constata un 70% de la muestra y un 50% en los de la UB. No obstante, el estudiantado de la UB se distancia del nacional en relación a la segunda fuente de financiación: el trabajo. En este caso, un 36% de los estudiantes de la UB afirman financiarse su movilidad de éste modo, sin contar con ayudas externas. Por el contrario, en la muestra nacional este porcentaje es del 25%.

Gráfico 4. Cobertura económica de la beca



Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, se siguen observando diferencias entre los estudiantes de la UB y los datos globales en relación a la cobertura de la beca. Así, 6 de cada 10 estudiantes de la UB sostienen que pedirían la beca Erasmus si ésta cubriera el 50% frente a 4 de cada 10 estudiantes en el ámbito nacional. Asimismo, mientras que la proporción nacional se mantiene en el caso de que la beca cubriera el 100% de los gastos, en el caso de los estudiantes de la UB éste aumenta hasta 9 de cada 10.

Grafico 5. Estudiantes que pedirían Beca Erasmus si cubriera 50% de su gasto

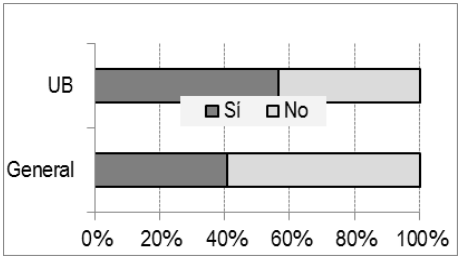
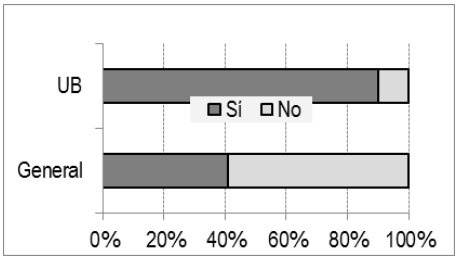


Grafico 6. Estudiantes que pedirían Beca Erasmus si cubriera 100% de su gasto



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, según se desprende del gráfico 3, el bajo dominio del idioma del país de destino es percibido por los estudiantes como el segundo obstáculo para la movilidad europea, el cual resulta menos acusado entre la muestra de la UB. Del mismo modo, acerca de la formación sobre el lugar de destino por parte de la universidad, se detecta, a nivel general, una elevada insatisfacción: más de la mitad de estudiantes no han recibido ningún tipo de información. Asimismo, 2 de cada 3 encuestados declaran no haber tenido

información o tenerla insuficiente sobre el programa Erasmus (declarándose la muestra UB más desinformada que el resto).

Finalmente, siguiendo también el gráfico 3, en tercer y cuarto lugar de los obstáculos para la movilidad internacional, los estudiantes aducen el trabajo y la familia. Cabe resaltar que la importancia de tener una ocupación laboral es un motivo de rechazo de beca más acusado en la muestra de la UB (31%) que en la muestra general (16%). Ésta información destaca particularmente ya que se puede observar cómo 1 de cada 3 estudiantes de la UB afirma que el trabajo y el ahorro les han permitido financiarse su estancia en el extranjero. Por otro lado, las responsabilidades familiares son alegadas por una parte reducida de la muestra con un 7% en la muestra general y un 4% en la UB.

3. Discusión y conclusiones

En términos generales, se observa una baja participación del estudiantado universitario en movilidad internacional. También se aprecia una gran diferencia entre el ámbito estatal y la UB en relación a la solicitud de la beca Erasmus por parte de los estudiantes universitarios. En particular, los grados de educación de la UB (grado de educación primaria, infantil, educación social y pedagogía) no muestran un alto índice de movilidad. Al contrario, se sitúan en la parte inferior de la tabla, mientras que Bellas Artes o Medicina presiden la clasificación. No hay una correlación visible entre las ramas del conocimiento y la movilidad, pero sí que hay una mayor tendencia de los grados con componente científico a realizar estancias europeas, como corrobora la clasificación por ramas. Sería interesante analizar para próximas investigaciones los motivos que influyen a la movilidad (europea o internacional) en unos estudios más que en otros.

Un dato importante, en el análisis de los obstáculos, es que la estabilidad laboral del estudiantado de la UB, a diferencia de los del resto de universidades participantes en el estudio, adquiere mayor importancia para frenar la decisión de iniciar una estancia internacional, debido a que el trabajo y el ahorro, en el 36% de los casos, es fuente de financiación de la movilidad europea, mientras que a nivel estatal es del 25%. Esta puede ser una de las razones por las que el porcentaje de solicitud de beca Erasmus de la UB sea tan exiguo –recordemos que sólo 1 de cada 10 solicitaba beca, mientras que a nivel nacional la proporción pasaba a ser 1 de cada 2.

En la misma línea, el apoyo económico de las familias de los estudiantes de la UB también es inferior que el de las familias nacionales: mientras que los estudiantes de la UB se financian la estancia europea mediante la familia en un 50% de los casos, el estudiantado nacional lo hace en el 65%. Otro elemento que refuerza esta conclusión, es que en el supuesto que la beca cubriera el 50% de los gastos, el estudiantado de la UB solicitaría la beca en casi un 60%, mientras que si la cobertura fuera del 100%, la solicitarían 9 de cada 10 estudiantes. No obstante, este efecto no se produce a nivel estatal, en el supuesto de cubrir la mitad de los gastos, ya que el 40% de los que no han solicitado cambiarían de opinión y en la situación hipotética de que la becea llegará a cubrir todos los gastos, el porcentaje continuaría siendo el mismo que el supuesto anterior (únicamente el 40% solicitaría la beca).

Por lo tanto, estos datos verifican que a nivel estatal el obstáculo por el cual el estudiantado no solicita una beca de movilidad no es tanto la financiación económica, sino otros factores como el idioma u otros motivos no contemplados en el estudio. Sin embargo, la

ayuda financiera sí que es un impedimento para el estudiantado de la UB, como refleja, por un lado, la repuesta de los estudiantes frente a los supuestos económicos y, por el otro, la importancia de disponer de trabajo como uno de los principales obstáculos (32%).

Cabe mencionar también que el porcentaje de solicitud de beca Erasmus en el ámbito nacional inicialmente era del 50%, muy por encima del porcentaje del estudiantado de la UB (10%). Además del sesgo de la muestra, este resultado plantea nuevas preguntas en relación a la importancia que el estudiantado le concede a los diferentes obstáculos que dificultan su movilidad internacional. Del mismo modo, conocer otras preferencias del estudiantado universitario frente a su movilidad aportaría nuevas respuestas en la incógnita de una tasa tan baja de participación y solicitud de la beca Erasmus.

Referencias bibliográficas

BRANDERBURG, U. (coord.) (2014) The Erasmus Impact Study. Luxemburgo, Publicaciones de la Unión Europea, 2014.

OAPEE (sd) Datos y cifras del Programa Erasmus en España. Curso 2012-2013. Madrid, Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2012). Datos académicos. Recuperado de www.ub.edu/dades_academiques/estadistiques/graus.php

PEDAGOGÍA DEL EMIGRANTE PARA UNA CIUDADANÍA PLANETARIA

Perera Méndez, Pedro
Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la ULL, San Cristóbal de La Laguna, España
pererap@gmail.com

González Novoa, Andrés
Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la ULL, San Cristóbal de La Laguna, España
agonzanl@ull.edu.es

Resumen

La ilógica de los números que invierten demografías en conceptos como mayorías y minorías representan un sistema mundo donde conviven zonas privilegiadas y zonas marginales cuyas relaciones de exclusividad y los efectos de los procesos de colonización draconiana dibujan un retrato del miedo y de odio sobre la naturaleza de los movimientos migratorios.

En este trabajo analizaremos nuestra experiencia como directores de los centros de acogida y emergencia en la denominada «crisis de los cayucos» que experimentaron las islas Canarias con el objeto de proponer, desde la pedagogía, estrategias educativas y políticas públicas que deconstruyan el occidental modelo de ciudadanía adscrito a la cultura y al territorio.

Para ello precisamos de una ecología de los saberes que nos ofrezca al emigrante como sinónimo de persona, que entienda la educación no como la tecnología de la cultura, sino como la praxis de las culturas, que conforme una ciudadanía planetaria alejada de los procesos de uniformización, adscrita a una territorialidad global y fundada en una ética universal.

Buscamos un mínimo común denominador axiológico y ético que permita la ampliación del contrato social ilustrado donde contemporánea y pedagógicamente, emerjan procesos de descolonización del conocimiento, que inviertan las ilógicas de los números, reduciendo los efectos de la invasión de la ciencia moderna y la jurisprudencia en los discursos o en las conversaciones sobre las personas y que finalmente, devuelvan la mirada al planeta como escenario de lo público y a la ciudadanía, como su solidario huésped.

Abstract

The illogic of numbers that invest demographies on concepts as majorities and minorities represent a world system where live privileged zones and marginal areas whose exclusive relationships and the effects of the processes of Draconian colonization draw a portraiture of fear and hatred about the nature of migratory movements.

At this paper we will analyze our experience as directors of the reception centers and emergency in the so-called "crisis of cayucos" who experienced the Canary Islands with the aim of propose, from pedagogy, educational strategies and public policies that deconstruct the Western model citizenship ascribed to the culture and territory.

For this purpose we need of an ecology of knowledge that offers us the migrant as a synonym for person who understands education not as technology culture, but as a praxis of the cultures, that according a planetary citizenship away from the processes of uniformisation , attached to a global territoriality and founded on a universal ethics.

We looked for a minimum common denominator axiological and ethical to allow the expansion of the social contract illustrated where contemporary and pedagogically, burnt processes of decolonization of knowledge are established to be invested illogical numbers, that the effects of the invasion of the modern science and jurisprudence are reduced in speeches or conversations about the people and finally return the gaze to the planet as a scenario from public and to the citizenship, such as his solidary guest

Palabras clave: Pedagogía, Ciudadanía Planetaria, Emigrante, Interculturalidad, Educación.

Keywords: Pedagogy, Citizenship Planetary, Emigrant, Interculturality, Education.

Introducción

La crisis humanitaria que está contemplando la Unión Europea en sus fronteras no es nueva, recuerda con distancia a los godos que solicitaban asilo al Imperio Romano ante la persecución de los hunos (Reverte, 2015).

La compleja red jurídico-económico-cultural que habita en el seno de la globalización, permite el tránsito de la información, del dinero y de las cosas con mayor agilidad que el movimiento de las personas, lo que históricamente ha tornado el acto de viajar por el mundo para mejorar el vivir (Acosta y Martínez, 2009) en un acto delictivo; peligroso y; mediáticamente, una amenaza para los residentes de las zonas privilegiadas del mundo (Wallerstein, 2010).

La historia ha modelado una memoria cultural caracterizada por una unilateralidad triunfante del occidentalismo que torna las otras culturas en folclore, las demás lenguas en dialectos, aquellas religiones en supersticiones (Galeano, 1940), operando en base a la homogeneización, a un proceso de uniformización (Bayly, 2010) cuyo resultado económico es la extensión de un modelo esclavista de producción llamado sistema mundial (Sloterdijk, 2007).

La extraña convivencia de una lógica económica liberal, ahora neoconservadora, de una moral psicologizada (Rawls, 2001) que torna a la persona en un individuo responsable hasta de sus enfermedades, de una hiperrealidad despedazando lo ético entre lo banal y lo indiferente (Baudrillard, 2008) y con un renacimiento de los nacionalismos proveniente de la incertidumbre social; ha generado la incapacidad de los estados-nación de contener la guerra tras sus fronteras y proveer de los servicios y de las oportunidades garantizadas en el contrato social de aquel siglo XVIII, tan lejano para unos, tan cercano para otros.

Pero la superestructura que alimenta temores hacia esas minorías que se agolpan en las fronteras resulta de la construcción mediante el conflicto (Simmel, 2000), la religiosidad (Durkheim, 1982) y los intereses materiales (Marx, 2010) de identidades predatorias que mediante la angustia de lo incompleto precisan de un discurso que ponga distancia de por medio entre los unos y los otros. Y hablamos de mayorías neoliberales donde el «Uno» resulta el número pequeño más importante (psicologización) y el «Cero» sirve para gestionar a los migrantes (Appadurai, 2007).

El capital financiero especulativo, la tecnología de la información y la brecha creciente entre ricos y pobres aportan los ingredientes para que el mercado internacional del trabajo produzca una inclusión draconiana a la vez que una exclusión de la historia, mediante una estrategia que podemos evocar desde el Tratado de Westfalia y el Concilio de Trento (Appadurai, 2007) . El recuento y la cuantificación conformaron la metáfora de las cosas (Nietzsche, 1992) de Mercator (Wallerstein, 2005) y hoy, estadísticamente, difuminan o manipulan la realidad de manera que, volviendo a la crisis humanitaria que ignora la Unión Europea, convivamos con la imposibilidad burocrática de alojar a ciento veinte mil personas cuando Turquía o Grecia ya asisten a más de dos millones.

Lo que subyace o preocupa es el crecimiento de los neo-nacionalismos (Hobsbawn. 1991) que hace menos de un siglo sacudieron el corazón de nuestra convivencia. Un trozo de pasado que juramos no volver a habitar y que se ha viralizado como el sarampión en medio de la frágil globalización de los Derechos Humanos.

Ya hemos esbozado varios aspectos que inciden en el resurgir de un narcisismo de las diferencias y en la proyección de la nueva geografía de la furia, vamos sin embargo (por un poderoso vínculo experiencial y profesional) a situar el microscopio en lo pedagógico; en esa navaja de Ockham llamada educación y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que podrían imaginar una ciudadanía planetaria capaz de desafiar política, ética y pedagógicamente, a las fronteras y a la sombra del miedo que alientan a elevarlas hasta el cielo (González Novoa, 2014).

Para ello, con el sueño europeo bordeado por las pesadillas (Laguna, 2001), con sus vísceras clamando por la pureza racial de una mayoría aterradora frente a las minorías atemorizadas (Appadurai, 1996), vamos a analizar lo que sucedió en las Islas Canarias a principio del siglo XXI y que como protagonistas compartimos (ambos autores fuimos directores de los centros de acogida y diseñamos proyectos educativos) para proponer una Pedagogía del Emigrante que comenzó como una pedagogía residencial de urgencia. Es decir, frente a las pedagogías de urgencias, las pedagogías emergentes.

1. La «crisis de los cayucos» o la ilógica de los números.

La lógica jurídica que legisla bajo la sombra de la frontera como símbolo de protección socio-económica, determina como infracción, en un ejercicio de normalidad pasmosamente genérico (Agamben, 2003), la entrada en un territorio sin cumplimentar los requisitos exigidos. Existen excepciones provenientes del eco de los Derechos Humanos que instan al alojamiento de los sufrientes de conflictos o persecuciones, pero de manera provisional y selectiva, sin intención de tornar su situación en permanente.

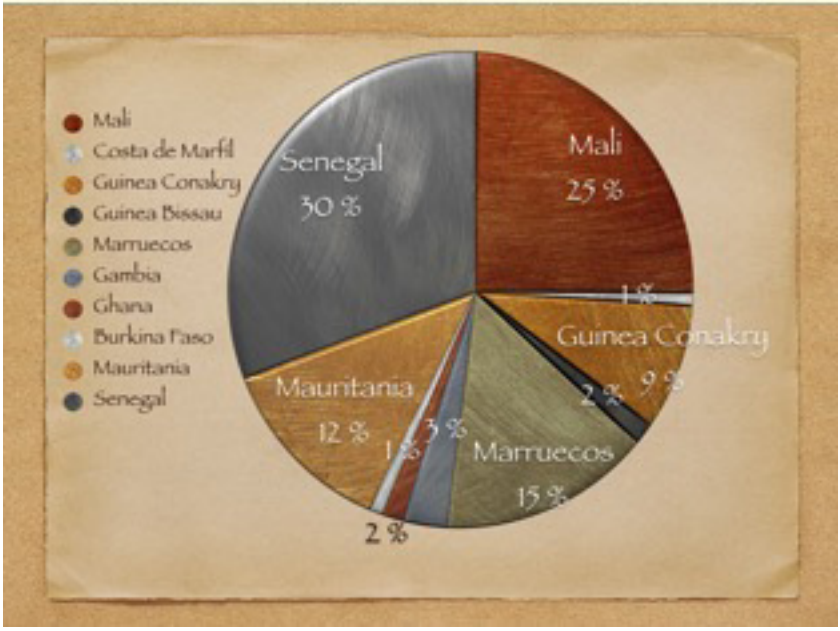
Por esa razón, en el contexto de la globalización de las alambradas tanto metálicas como jurídicas, es complejo hablar de interculturalidad o de ciudadanía planetaria (Pérez-Castro Pérez, 2011), sobre todo cuando, a excepción de los procesos de multiculturalidad de las megalópolis o de la «guettización» en los cinturones de herrumbre de las mismas, solo abordamos el desafío desde el "buenismo" mediático (lo políticamente correcto) y ficciones educativas que inciden con mayor peso en una vertical tolerancia (mientras no nos molesten) más que en una horizontal solidaridad.

En contadas ocasiones hemos tenido la oportunidad de alejar el discurso edulcorado de la integración como en las Islas Canarias durante los años 2003-2010, debido a la paradoja dramática que se dio ante el refuerzo de la seguridad en el sur de España y la modificación de las rutas hacia el archipiélago. Una odisea trágica de olvido para los que terminaron con sus esperanzas en el cementerio de agua salada y una odisea sin escribir, para aquellos que arribaron a tierra.

En estudios anteriores hemos analizado los motivos o razones que los impulsaron a migrar, en este trabajo, sin embargo, queremos destacar el singular caso de los menores extranjeros no acompañados (Germano y Fredo, 1995) que arribaron en un limbo legal que los acogía y rechazaba en igual medida; eran el ejemplo y la excepción al mismo tiempo (Hegel, 1988). Era ilegales (palabra que fue vestida de indocumentados, irregulares...) y por otro lado eran menores no acompañados (Giménez Romero y Suárez Navas, 2000), protegidos por la Convención de los Derechos del Niño, ratificada en España en 1990.

Nuestro muestreo abarca a 514 menores de diez nacionalidades y provenientes de unas cuarenta etnias que protagonizaron una experiencia de convivencia entre los años 2006 y 2010, merecedora, en la diacronía, de ser analizada para generar discusiones sobre cómo construir un modelo de ciudadanía planetaria.

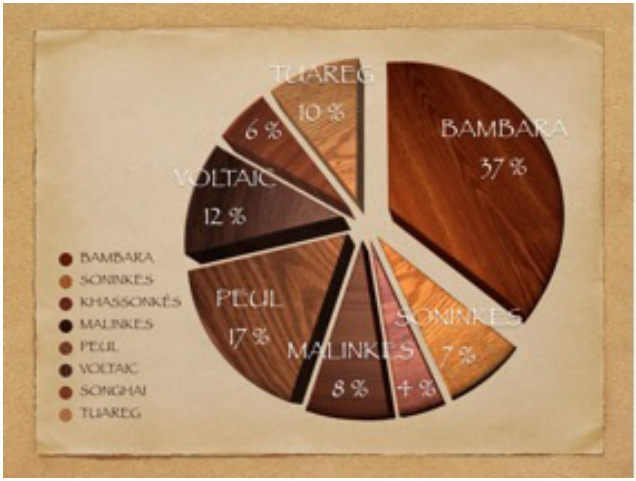
Gráfico 1 – Nacionalidades de los MENA´s



Fuente: González Novoa, Andres (2010). Memoria del DEAMENAC IV. Santa Cruz de Tenerife, IASS.

Analizando, en clave de fronteras, el perfil de la muestra estudiada, destacamos la alta presencia de menores malienses, marroquíes, mauritanos, guineanos y senegaleses, pero aplicando la ilógica de los números y volviendo a los versos de Galeano, la experiencia nos mostró como los procedimientos de categorización occidentales resultan rígidos o insuficientes para dar una respuesta educativa adecuada y favorecer procesos de interculturalidad fundados en las sociologías de las emergencias (De Sousa Santos, 2010).

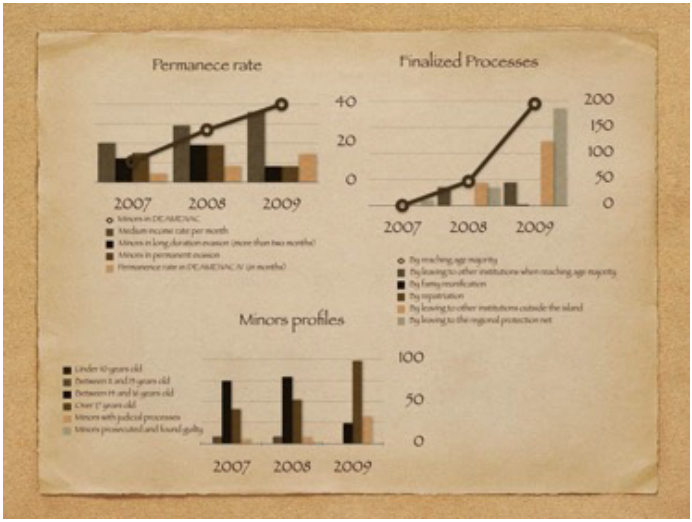
Gráfico 2 - Etnias en Mali



Fuente: González Novoa, 2010.

Ponemos el ejemplo de la distribución étnica de Mali, para descubrir un territorio donde conviven hasta ocho étnicas con idioma y memoria propia, comunidades con diferente distancia al medio urbano y a la educación reglada pero como ya mostraremos en este estudio, con suficientes recursos para participar en un proyecto convivencial.

Gráfico 3 - Permanencia, edad y finalización de la estancia de los MENA



Fuente: González Novoa, 2010.

Desde la apertura de los DEAMENAC, la permanencia en acogimiento residencial de los menores extranjeros promedio unos 8 meses (como eje entre 4 y 14 meses), situando la edad de llegada entre los 14 y los 17 años. De los cuales, 195 finalizaron su estancia en los dispositivos de emergencia por alcanzar la mayoría de edad, 165 fueron trasladados a otras instituciones, 219 entraron en la red regional de protección y 4 se acogieron a la reunificación familiar.

Observando la ilógica de los números y comparándolos con los datos poblacionales de la isla de Tenerife (con una población en 2011 de 728.211 de habitantes), los recién llegados, que poblaron los titulares de los medios de comunicación y que se ganaron el calificativo de amenaza bajo el sustantivo de crisis, no representan más que el 0.08% de la población, cuando, según el informe anual del Consejo Económico y Social de Canarias (CES), el porcentaje de residentes extranjeros superaba el 14%.

Lo sustantivo solo pudo emerger a ojos de los profesionales de la educación, la pedagogía, la sociología, la psicología y el trabajo social, una vez que los focos mediáticos cambiaron hacia nuevas y más espectaculares crisis (Marzano, 2010).

La sincronía con esta nueva crisis en las fronteras de Europa nos permite reflexionar acerca del necesario proyecto de acogida e integración.

La cooperación entre lo público —Cabildos insulares y la Dirección General de Protección al Menor y la Familia— y lo privado —ONG´s— generó los Dispositivos de Emergencia de Atención a Menores No Acompañados de Canarias (DEAMENAC) como recurso de la cadena de atención social, cuyos fines se extendían desde la acogida inmediata, a pie de muelle, hasta ofrecer al menor una estabilidad personal, favoreciendo su integración en la comunidad, trabajando con él de forma más directa en la consecución de los objetivos previstos en su proyecto de trabajo personalizado y alcanzar la plena autonomía económico-social. Un escenario de valor público donde se trabajó con los MENA (Menores Extranjeros No Acompañados) directamente, incidiendo sobre todo en los ámbitos formativo (educación reglada y/o cursos alternativos), legal (trámites para regularizar su situación actual), médica (atención sanitaria básica y especializada) y social (integración dentro de la sociedad), sin olvidar nunca el programa de acogimiento residencial y con la finalidad de prepararlo para la emancipación.

2. Los deamenac o la pedagogía residencial de urgencias: la traducción intercultural.

Uno de los mayores desafíos, una vez superados los procesos de desorientación y frustración que sufrieron los menores al descubrir que no podían trabajar, legalmente, en su nuevo destino, motivo por el que se habían jugado la vida y por el cual sus familias habían invertido la totalidad de sus ahorros, fue la convivencia, en un espacio reducido, de diferencias, fobias, prejuicios y demás elementos que precisan de un serio ejercicio de descolonización conceptual (De Sousa Santos, 2010) para deconstruir esa imagen de África como un conglomerado de exotismo cuarto mundista y contemplarla o experimentarla como generadora de historia y de pensamiento propio (Asante, 1980).

La estrategia vertebral del proyecto educativo de interculturalidad de los DEAMENAC fue la de tornar la vida en el centro en un escenario para y por el conflicto. En contra de las tendencias a la «guetización», desde la configuración de los grupos de menores que habían de compartir habitación, hasta los equipos de mantenimiento y el agrupamiento para las actividades educativas se estructuró sobre la máxima diversidad y la mayor complejidad posible.

EL objetivo fue desplazándose inexorablemente a la realidad de los MENA, superando la desidia residencial que se fundamentaba en perpetuar la invisibilidad de los conflictos. Desde el equipo educativo su puso énfasis en unas necesidades externas al servicio pero intrínsecas a los residentes. Su realidad era que serían inmigrantes el resto de sus vidas y por ello, el proyecto educativo debía responder a esta realidad, obviedad que se tardó tres años en visibilizar mediante la sociología de las ausencias (Sousa, Santos, 2009).

La urgencia burocrática de las instituciones implicadas en el proyecto residencial trabajaba bajo la ilógica de la afectación mínima. Se tenían invitados a cenar pero no se podía ensuciar la cocina. Tampoco se podía pedir comida a domicilio. Todo debía ser pulcro y ejemplar. Los Ayuntamientos no inscribían en el padrón a los menores, no podían tener tarjetas sanitarias, las matrículas en los centros educativos eran casi favores, el Cabildo con el proyecto de centro tenía su cuota cubierta, el Gobierno Autonómico financiaba como un esfuerzo tremendo y el Gobierno Central trataba de no extender la infección.

Mientras, dentro de esa burbuja o frontera (jurídico-político-administrativa), el equipo educativo desarrolló dos líneas esenciales o estrategias; una de convivencia intercultural en clave de cosmopolitismo subalterno y otra, de sensibilización y visibilización con el objetivo de reducir la calculada indiferencia institucional que subyace al pensamiento abismal de occidente (De Sousa Santos, 2009).

Un aspecto imprescindible resultó la organización política de los DEAMENAC, cimentada desde un modelo asambleario representativo de todos los grupos convivenciales del centro; educadores, trabajadores/as sociales, personal de limpieza, equipo directivo, representantes de cada comunidad de menores… Los procesos deliberativos, largos, costosos y conflictivos configuraron la lógica para la toma de decisiones tanto en el funcionamiento del centro como en la selección de actividades internas y externas, también en la configuración del régimen de regulación interna y en la priorización de iniciativas relativas a aspectos legales, económicos y culturales.

Gráfico 4: Datos Educativos de los MENA

Fuente: González Novoa, Andres (2009). PEC del DEAMENAC IV. Santa Cruz de Tenerife, IASS.

En el ámbito educativo, las dificultades provenían del objetivo intrínseco de los menores; trabajar para poder ayudar a sus familias. La negociación de valores orientó al equipo educativo a trasladar los principios políticos al aula, distanciarnos del formato educativo occidental y acordar con el alumnado las estrategias para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva más amplia; entre la existente y la suya: una nueva forma de acercarse a lo exigido más acorde a sus dinámicas, más centrada en sus experiencias. La complejidad vino para hospedarse pero las florituras quedaron para los centros de mesas.

Un ejemplo de estas dinámicas consistió en el aula inter-idiomática donde los propios menores se enseñaban contenidos preseleccionados por el equipo educativo, mediante sus propias estrategias culturales (Ball, 2012): sus lenguas maternas, aspecto que progresivamente, desmontaba mitos y fobias heredadas favoreciendo la transición de su tradición en memoria colectiva posibilitadora.

Progresivamente se transformó un dispositivo de emergencia (las urgencias institucionales) en un hogar (pedagogía residencial); la construcción junto a los menores de una comunidad educativa cuyo objetivo fue favorecer proyectos de vida capaces de soportar la soledad del emigrante en el desierto de lo real (Baudrillard, 2008). Se pensó en socializar no desde el centro sino en el propio centro.

Gráfico 5: Vida Educativa de los MENA

Fuente: González Novoa, 2010.

Fue, sin duda, la condición de inmigrantes que iban a portar, a pesar de la transformación legal en residentes (ciudadanía condicional) la que motivó el cambio pedagógico que nos llevó de educar para su occidentalización a educarlos como migrantes. No conocíamos el destino de ninguno de los menores acogidos y el planteamiento debía superar dicha incertidumbre. Allá donde fuera su destino vital, la experiencia educativa en el centro debía de serles útil, no desde el pragmatismo neoliberal sino desde el concepto quechua «sumak kaway» (Felipe Giraldo, 2014). Este es el principio supremo que se nos antojó innegociable. Mínimos contenidos para ser donde fuera y formas y procesos variopintos que respondieran a la diversidad real con la que se contaba en los centros.

Sin embargo, el impacto de integración de los menores extranjeros desde los DEAMENAC fue sacudido por una crisis, ya no de los cayucos, sino de la economía mundial, que transformó el escenario que para ellos se antojaba como el jardín de la esperanza en un erial del cual había que escapar cuanto antes.

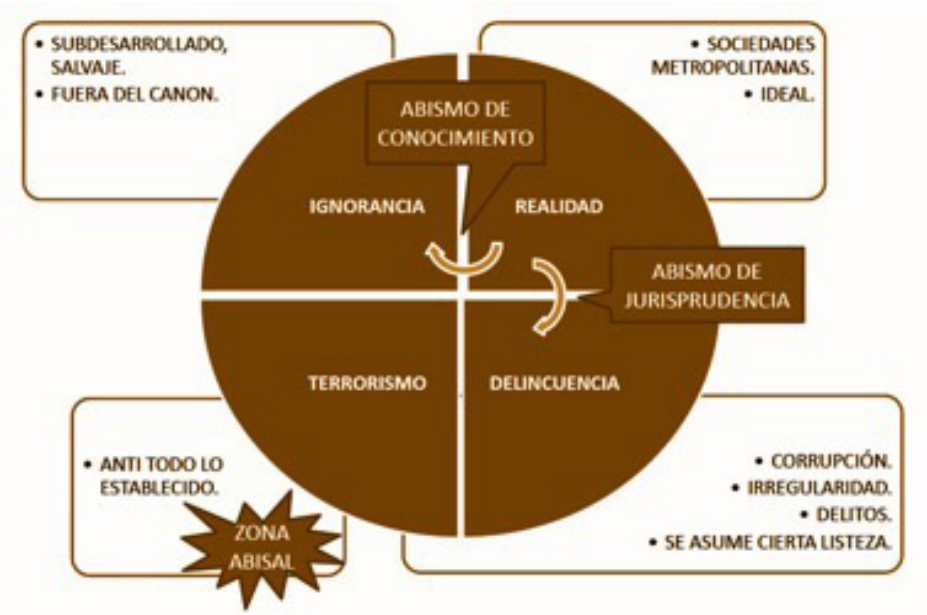
La mirada hacia el Este europeo puede mostrar cierto paralelismo, en las razones o motivos que impulsan a las comunidades a migrar, pero también evidencia una mayor eficacia de los mecanismos de control, una mayor violencia legal y una mayor desconfianza por parte de las poblaciones oriundas, como si de alguna manera, en vez de aumentar la sensibilidad hacia el otro, en los últimos diez años, hubiésemos sufrido un progresivo apego a las murallas.

3. Discusión y conclusiones: la pedagogía del emigrante

Proveniente de las discusiones que se celebraron en el Foro Social Mundial que se viene organizando desde el 2001 (Calvo Rufanges, 2008), tras el análisis de del Sistema Mundo (Aguirre Rojas, 2005) y desde los discursos de la posmodernidad (De Sousa Santos, 1998), se entiende la globalización como un proceso de colonización que por un lado, ha supuesto el retorno del colonizador en clave de privatización, de gobierno indirecto que, favoreciendo un apartheid social y un fascismo contractual-territorial, ha excluido pre y post-contractualmente al emigrante del derecho a la ciudadanía. Por el otro lado, en el exterior de la frontera nos hallamos con el retorno de lo colonial que se explicita en elementos como el terrorismo, los trabajadores indocumentados y los refugiados (Appadurai, 1996).

El mundo actual, trasladando los conceptos de zonas civilizadas a sociedades metropolitanas y las zonas salvajes a sociedades coloniales, produce una trama de apropiación y violencia que, en metáfora oceanográfica, situaría la paradisiaca playa en lo metropolitano, dejando un cinturón de corales entre aquellos que son ignorantes o ilegales y más allá, en las tinieblas de lo civilizatorio, demoniza o transforma en monstruos a los habitantes de las fondas abisales; el escenario donde habitan los terroristas, el corazón de las tinieblas que imaginó Joseph Conrad.

Gráfico 6: Pensamiento Abismal y Espacio Abisal.



Fuente: Perera Méndez, Pedro (2016). Análisis del Pensamiento Abisal de Boaventura de Sousa Santos. San Cristóbal de La Laguna, ULL.

Es decir, que la frontera conocimiento (la verdad) y la frontera jurisprudencia (lo legal) define una cartografía V.I.P. auto-validada que excluye al resto como ignorantes; aquellos que no participan de la ciencia moderna o de la alta cultura (criterios únicos de verdad y estética), como:

1. Retrasados, al habitar en otro tiempo no contemporáneo, salvajes y subdesarrollados.
2. Desde la lógica de la clasificación social son inferiores gracias a la monocultura de la naturalización de las diferencias de lo racial y lo sexual.
3. Quedando a su vez minimizados en lo local frente a los «pantagrueles» conceptuales de lo universal o lo global y finalmente;
4. Resultan improductivos cuando su forma de existir no responde el crecimiento económico.

Resumiendo; los excluye a la vez que los clasifica (Da Sousa Santos, 2010).

Inmigrantes cuya experiencia se desprecia y cuya existencia se impulsa en dos sentidos hacia lo abismal y hacia lo abisal. O bien, por las necesidades del mercado internacional de trabajo y la metropolización del mundo, sufriendo una inclusión draconiana o en el otro sentido, siendo empujado a los nuevos campos de concentración o cinturones de herrumbre, basureros para la sub-humanidad.

Provienen, sin embargo, si tomamos distancia o perspectiva respecto a la tradición crítica eurocentrista, de naciones étnico-culturales no cartografiadas que, a través de movimientos sociales, promueven una globalización contra-hegemónica donde prevalecen sustantivos como comunidad, reciprocidad o solidaridad frente a individualismo, competencia o ganancia (Taylor, 1993). Conforman, desde su diversidad, las epistemologías del sur que frente a las palabras bienestar, revolución, productividad, rendimiento o competencia, proponen teorías de retaguardia en torno a la autonomía, el autogobierno, el reconocimiento de las diferencias y la interculturalidad, usando sustantivos como dignidad, respeto, territorio, buen vivir y madre tierra (De Sousa Santos, 2009).

Estas realidades sorprendentes que emergieron del océano a principios del siglo XXI en Canarias, sin equipaje físico (a excepción de sus cuerpos), cargaban con saberes no homologados que precisaban una traducción lingüística y cultural para proponerse en el escenario cercano a la labor transformadora de los movimientos sociales. Precisan, sin embargo, una comparativa sincrónica y diacrónica que proyectase una traducción de la arquitectura de las fronteras en artesanía de lo público y educase para transmutar a los líderes clarividentes en testigos implicados. Un escenario educativo imaginado por el pensamiento pedagógico de los zaguanes (González Novoa, 2014) donde el conocimiento se validase en función de dos criterios fundamentales: la capacidad de generar participación y la capacidad de producir beneficios a la comunidad (De Sousa Santos, 2010).

La pedagogía del migrante proviene del trabajo emancipatorio no solo de los rasgos culturales originarios como requisito sociocultural impuesto por esta sociedad metropolitana, sino de aunar la emancipación de los propios rasgos culturales colonialistas de ésta. Es la resultante de una emancipación o de unas emancipaciones puestas en común, un intersubjetivo conocimiento contra-epistemológico que brota de la diversidad inagotable de experiencias y de cómo éstas podrían construir, en el escenario de las epistemologías de las consecuencias (De Sousa Santos, 2009) un proceso educativo que garantice mayores oportunidades al menor migrante hospedado, acogido no colonizado.

No se trata pues de occidentalizarlo ni de marginalizarlo, se trata de construir un humilde modelo de ciudadanía planetaria capaz de habitar y convivir en y con el mundo a pesar de sus contradicciones, educar un huésped, entendido no como invitado agasajado en la «cena de los idiotas» pero tampoco como camarero

mal pagado del festín, que no necesariamente habitará las zonas metropolitanas, sino que luchará por visibilizar, legalizar y valorizar ese cinturón de corales para inclusive, reformular un imaginario político capaz de pensar más allá del capitalismo sin fin para la construcción, como una globalización de las bases (Appadurai, 2007), de emergencias libertadoras (De Sousa Santos, 2010).

Referencias bibliográficas

ACOSTA, A. Y MARTÍNEZ E. (2009) (Eds.): El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo. AbyaYala: Quito.

AGAMBEN, G. (2003): Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-Textos.

AGUIRRE ROJAS, C.A. (2005): Immanuel Wallerstein: Crítica del sistema-mundo capitalista. México, ERA.

APPADURAI, A. (2001): La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Montevideo, Ediciones Trilce S.A.

APPADURAI, A. (2007): El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia. Barcelona, Tusquets Editores.

ASSANTE, M.K. (1980): Anfrocentricity: The theory of social change. Búffalo: Amulefi Publishing Co.

BAL, M. (2012): Extranjerías, o cómo salir del autismo cultural. En Políticas del conocimiento y dinámicas interculturales. Acciones, innovaciones, transformaciones. Barcelona: Universidad de Naciones Unidas.

BAUDRILLARD, J. (2008): Pacto de la lucidez o la inteligencia del mal. Madrid: Amorrortu.

BAYLY, C.A. (2010): El nacimiento del mundo moderno. Madrid: Siglo XXI de España editores.

CALVO RUFANGES, J. (2008): El foro social mundial: nuevas formas de hacer política. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

DE SOUSA SANTOS, B. (1998): De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad. Santa Fé de Bogotá, Panamericana. Formas e Impresos S.A.

DE SOUSA SANTOS, B. (2009): Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI.

DE SOUSA SANTOS, B. (2010): Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce.

DURKHEIM, E. (1982): Las formas elementales de la vida religiosa. Torrejón de Ardoz: Akal.

FELIPE GIRALDO, O. (2014): Utopías en la era de la supervivencia. Una interpretación del buen vivir. México: Editorial Itaca.

GERMANO, G., FREDO, O. (1995): Inmigranti. La sfida de una societá multietnica. Italia: Edizioni Piemme.

GIMÉNEZ ROMERO, C Y SUÁREZ NAVAS, L. (2000): Menores no acompañados que han entrado en territorio español sin representación legal. En programa Migración y multiculturalidad. UAM.

GONZÁLEZ NOVOA, A. (2009). PEC del DEAMENAC IV. Santa Cruz de Tenerife, IASS.

GONZÁLEZ NOVOA, A. (2010). Memoria del DEAMENAC IV. Santa Cruz de Tenerife, IASS.

GONZÁLEZ NOVOA, A. (2014): Pedagogías de zaguán. Tenerife: En Cátedra Cultural y Científica de Hermenéutica Crítica, UNED.

GONZÁLEZ NOVOA, A. (2014): La educación en la frontera. La globalización de los nadies. En V Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos: América Latina: Movimientos intelectuales, manifiestos y proclamas. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

HEGEL, G.W.F. (1998): Principios de la filosofía del derecho. Barcelona: Edhasa.

HOBSBAWN, E. (1991): Naciones y nacionalismo desde 1870. Barcelona: Crítica.

LAGUNA, A. (2001): Europa Heautentimorumene, es decir, que míseramente a sí misma se atormenta y lamenta su propia desgracia. Valladolid: Sever-Cuesta.

MARX, K. (2010): El capital. Crítica de la economía política. Antología. Madrid, Alianza Editorial.

MARZANO, M. (2010): La muerte como espectáculo. La difusión de la violencia en internet y sus implicaciones éticas. Barcelona: Tusquets editores.

PERERA MÉNDEZ, P. (2016). Análisis del Pensamiento Abisal de Boaventura de Sousa Santos. San Cristóbal de La Laguna, ULL.

PÉREZ-CASTRO PÉREZ, E. B. (2011): Educación para una ciudadanía planetaria. En XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.

RAWLS, J. (2001): Lecciones sobre la historia de la Filosofía Moral. Barcelona: Paidós.

REVERTE, A. P. (2005): Los bárbaros del emperador Valente. Obtenido de XL Semanal: http://www.finanzas.com/xl-semanal/firmas/por-arturo-perez-reverte/20150913/godos-emperador-valente-8841.html

SIMMEL, G. (2000): El conflicto de la cultura moderna. En Revista Española de Investigaciones Sociológicas nº 89: 315-330.

SLOTERDIJK, P. (2007): En el mundo interior del capital. Madrid: Ediciones Siruela S.A.

TAYLOR, C. (1993): El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

WALLERSTEIN, I. (2010): El moderno sistema mundial: La agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI. Madrid: Siglo XXI.

MIGRACION Y DESARROLLO HUMANO. PROPUESTAS DESDE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Panzeri, Roberta
Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, España
robertapanzeri@correo.ugr.es

Resumen

La migración internacional es un fenómeno relevante que caracteriza el momento actual y que ha estado creciendo rápidamente y de forma continua en los últimos años, y dentro del cual se esconden muchas desigualdades. Varias teorías se han desarrollado en diferentes disciplinas para explicar y/o analizar la migración internacional.

El propósito de este trabajo es cuestionar las narrativas dominantes en tema de migración y aportar una mirada diferente, que explique la necesidad de un análisis integrado que considere al mismo tiempo los distintos niveles que constituyen la explicación de este complejo fenómeno. Para conseguir tal objetivo, el presente trabajo examina las contribuciones que se encuentran en la literatura sobre los distintos aspectos de la migración, los organizar y los agrupa según la perspectiva que utilizan, y finalmente pone de relieve los puntos débiles de cada enfoque.

A través de esta recopilación de la literatura se quiere demostrar también la necesidad de involucrar a la figura de los propios migrantes, como agentes variados que se diferencian entre sí por una serie de características personales, y que deciden mudarse por una pluralidad de razones, además de estar respaldados por muy diversas condiciones políticas, sociales y económicas.

Este trabajo pretende entonces proporcionar la base teórica para una futura investigación empírica, que permita evaluar la satisfacción real de los migrantes, evaluar cómo la experiencia migratoria puede influir en el desarrollo de la persona migrante y los cambios que intervienen en el conjunto de capacidades de los migrantes, en término de capacidad de realización personal percibida y de alcanzar los objetivos individuales.

Abstract

International migration is an important phenomenon that characterizes the present day and has been growing rapidly and continuously in recent years, and in which are hidden many inequalities. Several theories have been developed in different disciplines to explain and/or analyze international migration.

The purpose of this paper is to question the dominant narratives on migration issue and to provide a different look, to explain the need for an integrated analysis that considers the different levels that constitute the explanation of this complex phenomenon simultaneously. To achieve that objective, this paper examines the contributions found in the literature on various aspects of migration, organize and group them according to the perspective they use, and finally highlights the weaknesses of each approach.

Through this collection of literature we want to also demonstrate the need to involve the figure of the migrants themselves, as distinctive agents that diverge from each other by a number of personal characteristics, who decide to move for a quantity of reasons, besides to be supported by very different political, social and economic backgrounds.

This work aims to lay, then, the theoretical basis for future empirical research to assess the real satisfaction of migrants, assess how the migration experience can influence the development of the migrant and the changes involved in all capacities of migrants, in terms of perceived personal fulfillment capacity and achieve individual goals.

Palabras clave: Migración, Movilidad, Desarrollo Humano, Bienestar.

Keywords: Migration, Mobility, Human Development, Wellbeing.

Introducción

Las migraciones internacionales representan un rasgo distintivo de las dinámicas sociales del mundo contemporáneo. Se producen por muchas razones, conllevan diferentes escalas geográficas y pueden tener implicaciones políticas y económicas a nivel mundial.

Al mismo tiempo, representan hoy en día uno de los aspectos más controvertidos de la globalización (Bonfanti, 2014), debido tanto a las restrictivas condiciones de movilidad de las personas en comparación con la fácil circulación de bienes y capitales, así como a la variedad de características que pueden asumir las relaciones entre los migrantes y sus sociedades de origen y de acogida (de Haas & Rodríguez, 2010).

La magnitud, variedad y capilaridad de la migración representan al mismo tiempo un desafío y una oportunidad para el desarrollo de las comunidades de ciudadanos y la mejora de las estructuras administrativas y legislativas de los Estados, ya que la capacidad de gestionar la movilidad se convierte en uno de los factores fundamentales que garantizar el éxito y la sostenibilidad de una sociedad.

Además, si hasta los años 50 los inmigrantes eran identificados siempre y sólo con gente de clase social baja que buscaba oportunidades de mejora económica en los países ricos, la situación actual es mucho más compleja: por ejemplo la existencia de medios de transporte legales asequibles ha dado la oportunidad a muchas más personas para viajar; también es cada vez más difusa la migración de personas con un alto nivel de estudio, procedentes de familias ricas, que migran en busca de mejores condiciones de vida, no siempre y no sólo a nivel económico; por último hay cada vez más migraciones por razones políticas o humanitarias. Esto hace que la imagen sea más compleja y se vuelva difícil evaluar la satisfacción de los migrantes en el país de acogida. Hay indicios que nos llevan a pensar

que pueda abrirse un escenario en el que los ciudadanos decidirán dónde vivir. Todo esto podría transformar totalmente los juegos: a los países debería interesarle cada vez más la satisfacción de sus ciudadanos, para tener la garantía de que éstos reiteren constantemente la elección de quedarse en el mismo país y no mudarse a otro que ofrece más oportunidades, un mayor nivel de calidad de vida, o más satisfacciones.

Los migrantes se convierten en ciudadanos de nuestras sociedades y cada vez más necesitaremos comprender los flujos migratorios y encontrar la mejor manera de manejar el fenómeno. Una importante pregunta entonces es si nuestras sociedades, en particular las europeas, que en este momento histórico juegan el papel de países anfitriones (en efecto o en potencia), poseen adecuadas herramientas de conocimiento para comprender el fenómeno migratorio que les afecta y la manera para que tanto los migrantes como la sociedad acogedora puedan beneficiarse de este dinamismo.

Lamentablemente, con frecuencia el discurso oficial de la política se centra de manera demagógica sólo en los efectos perjudiciales que la presencia de los migrantes tendría sobre los nativos, alimentando el miedo o el odio de la opinión pública generalista hacia algunas minorías señaladas como "enemigo público". Poco o nada de espacio se da a la comprensión de las condiciones que influyen en el (bien) estar de los migrantes, como sujetos, actores del movimiento y de la transformación social. Esta brecha de conocimiento debe ser llenada, si queremos dar un salto cualitativo en nuestra capacidad de imaginar una manera de estar y convivir en una sociedad cada vez más mezclada. La alternativa a esta comprensión es la marginalización de ciertos sectores de la población, la fragmentación y segregación de la sociedad del futuro y su consecuente declive.
En este trabajo se pretende contribuir a la literatura sobre la migración internacional identificando y sistematizando los elementos claves que distintas corrientes de literatura han establecido como determinantes del fenómeno migratorio, es decir las causas y las razones que explicarían dicho fenómeno.

Esta recopilación procura evaluar de manera crítica las teorías que se ocupan del proceso migratorio y quiere superar algunas de las dificultades de los enfoques económicos neo-clásicos y de otras perspectivas tradicionales, sugiriendo la necesidad de abordar el estudio del fenómeno migratorio desde una perspectiva nueva, que tome en consideración el punto de vista del migrante, haciendo el esfuerzo de tener en cuenta su subjetividad, sin aplanar o simplificar su posición dentro de generalizaciones o abstracciones. Para conseguir esto es importante indagar su percepción subjetiva en poder transformar la migración en una ocasión para el aumento del desarrollo humano y el crecimiento del bienestar.

En el presente trabajo se presentarán los tres principales ejes de abordaje del fenómeno migratorio: primero se afrontará el nivel macro, es decir las dinámicas internacionales que afectan las condiciones estructurales de los Estados implicados, ya que una amplia franja de la literatura se ha centrado en los macros factores que influencian la migración, entre los cuales las estructuras económicas, políticas y socio-culturales de los países de destino y de origen. Seguirá el nivel micro, ya que otra rama de la literatura se ha ocupado de las migraciones a partir del individuo como unidad de análisis. Para intentar superar la parcialidad de estos ejes de estudio, finalmente se profundizará un tercer nivel de análisis, lo que se ha llamado nivel "meso" (Faist, 2009), que analiza en particular la función de las redes migratorias. Las redes sociales y familiares tienen un papel fundamental, ya que pueden, aunque sea indirectamente, condicionar e influenciar los procesos de transformación y de cambio de estas mismas estructuras.

1. La perspectiva Macro

La perspectiva macro ve la migración internacional como consecuencia de las diferencias de condiciones estructurales, demográficas, políticas y laborales de los territorios involucrados, y sobre todo en las diferencias geográficas en la demanda y la oferta de trabajo. Esta perspectiva se ve reflejada en los denominados push-pull Models. La que mejor encarna este pensamiento es la Teoría Neo-clásica, que fundamenta sus raíces teóricas en la perspectiva social funcionalista (Todaro, 1969) la cual considera la sociedad como un sistema con una tendencia hacia el equilibrio. Según este enfoque la migración pondría de relieve el importante papel desempeñado por las diferencias geográficas en la oferta y la demanda de mano de obra y subrayaría el papel de las diferencias en los salarios y las condiciones de empleo entre los países, ya que el diferencial económico de los salarios hace que los trabajadores del país de bajos salarios se muevan hacia países de altos salarios.

La Teoría del Conflicto ve a la sociedad como una entidad dinámica en constante proceso de cambio como consecuencia de la competición por los escasos recursos. Las perspectivas asociadas con la teoría del conflicto son:

La World System Theory (Wallerstein, 1980), que argumenta que la migración internacional es un subproducto del capitalismo global, una consecuencia natural de alteraciones y trastornos que se producen en el proceso de desarrollo del capitalismo. La migración sería vista como un proceso que sirve a los intereses de las grandes corporaciones y de los grupos de intereses económicos específicos y de los Estados capitalistas que presionan por sus intereses.

La Teoría del Mercado del Trabajo Dual (Piore, 1972) sugiere que las economías desarrolladas son duales, es decir que tienen un mercado "primario" de trabajo seguro, bien remunerado y un mercado "secundario" de empleo de baja remuneración y malas condiciones. La migración internacional sería impulsada principalmente por factores de tracción (empleo), ya que la segmentación de los mercados de trabajo crea una demanda permanente de mano de obra barata cubierta por los migrantes en la parte inferior del mercado de trabajo, es decir en el extremo "secundario", para ocupar aquellos puestos de trabajo que los trabajadores "primarios" normalmente evitan, sobre todo debido al estigma social asociado y a las malas condiciones.

1.1. Limitaciones que caracterizan los enfoques Macro

1. Aunque hay consenso en que los macro factores contextuales económicos y políticos juegan "algún" papel, no hay acuerdo sobre qué tipo de papel desempeña cada uno de estos factores push-pull, su peso relativo y la interacción mutua entre ellos, ya que no se específica sus tareas, si no de manera muy vaga.

2. Los modelos push-pull fallan en conceptualizar la migración como un proceso, y tienden por el contrario a ser estáticos. Debido a que la teoría subyacente explica que la sociedad es un sistema en busca de equilibrio, en teoría, una vez alcanzado el equilibrio, no debería darse la necesidad de más cambios. Eso supone que la migración podría algún día terminar.

3. Tal vez el punto más importante es que los modelos macro no tienen en cuenta la voluntad del sujeto migrante, es decir su "agency"

definida como la capacidad de las personas de tomar decisiones propias e independientes – de actuar o no actuar de una manera específica – y de alterar la estructura. El migrante figuraría como un peón pasivo en un juego cuyas reglas son decididas por otros.

4. Los modelos macro ignoran en gran medida aquellos conductores de migración que no son económicos y por lo general no logran explicar la migración impulsada por el aumento de un desarrollo que no sea monetario. Estos modelos no son suficientes para explicar los reales procesos de migración que tienen un fuerte y no aleatorio patrón, como por ejemplo la migración de retorno o la migración en ausencia de diferencia salarial (de Haas, 2011).

2. La perspectiva Micro

Las teorías que toman en consideración la perspectiva micro son aquellas que explican el fenómeno de la migración a partir del sujeto individual, es decir que identifican al individuo como unidad de análisis.

La Teoría Neo-clásica apoya una posición de conveniencia individualista y asumen que la decisión de un individuo de migrar es el resultado de un cálculo matemático y totalmente racional de costo-beneficio, con el único propósito de aumentar beneficio para sí mismo (self-interest). Este enfoque supone que cualquiera pueda disponer de libre elección y tenga completo acceso a la información.

La Teoría del Conflicto, a la inversa, considera los individuos como víctimas pasivas de las macro-fuerzas económicas. En particular, la teoría marxista utiliza el concepto de "falsa conciencia", que puede definirse como la falta de reconocimiento de los instrumentos de la propia opresión o explotación, para justificar el comportamiento de una clase oprimida, es decir de los migrantes, que involuntariamente adopta los mismos puntos de vista de la clase opresora (de Haas, 2011).

2.1. Limitaciones que caracterizan los enfoques Micro

1. Según la teoría neo-clásica todas elecciones migratorias tienen como única y sola motivación la mejora económica.

2. Las teorías neo-clásicas asumen que las preferencias generales en tema de migración son más o menos constantes para todas las personas, en todas las sociedades, durante todos los tiempos, e ignoran que la diferencia de cultura, educación, acceso y exposición a la información puedan tener un gran impacto en el concepto de lo que se considera "buena vida" y la percepción de las oportunidades en otros lugares. El individuo es considerado entonces como un sujeto totalmente abstracto, aislado e independiente del contexto, impermeable a las relaciones sociales y a los valores que estas transmiten, cuando en realidad los migrantes están respaldados por bienes emocionales, financieros, culturales y sociales desiguales que condicionan de forma diferente las expectativas y los deseos de cada persona, su idea de libertad y su capacidad de aprovechar de las oportunidades que le vienen de la vida.

3. Dentro de esta teoría, el comportamiento individual se considera como el resultado totalmente predecible y mecanicista que toma en consideración solo los diferenciales de salario y de oportunidades entre el país de

origen y el de acogida, y por lo tanto aunque se hable de la toma de decisiones individual, en realidad no hay un genuino espacio para la agencia.

4. Las teorías neo-clásicas no se hacen cargo de los aspectos psicológicos de las personas, mientras que estos entran en juego de manera abrumadora e inequívoca en ocasión de cualquier experiencia migratoria. La capacidad de reorganización interna, las estrategias de aculturación y la capacidad de coping, así como la creatividad y la complejidad cognitiva son normalmente superiores en los migrantes biculturales que en las personas que solo experimentan o eligen una cultura (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993).

5. Varios estudios que investigan los efectos del proceso de migración a nivel individual están enfocados en el duelo migratorio o en las "fracturas" psicológicas a consecuencia del desplazamiento y de la distancia que pueden haberse generado no sólo entre la sociedad de origen y la de acogida, sino también entre las expectativas del migrante y las condiciones reales. El mensaje que se da por lo tanto es que el problema queda en el individuo y en su incapacidad de integrarse, lo que supone la derivación del sujeto migrante a servicios sociales para que intente solucionar el que viene percatado como su problema, y se le propone la medicalización como respuesta. De esta manera existe el riesgo de que se polarice la atención sólo a los casos problemáticos, sin dar igual reconocimiento y relevancia a todas las experiencias de éxito.

6. La Teoría del Conflicto ha sido criticada por ser excesivamente deductiva y determinista (de Haas, 2011), ya que, aunque tome el individuo como unidad de análisis, en realidad no considera el comportamiento migratorio como expresión de la voluntad individual de la persona, si no que considera el migrante como un peón que se comporta irracionalmente siendo una víctimas pasiva de las macro-fuerzas económicas.

3. La perspectiva Meso

Por último se enumeran las teorías que profundizan el nivel meso (Faist, 2009), es decir, las redes sociales y familiares que condicionan y modifican la migración.

La New Economics of Labour Migration - NELM (Stark & Bloom, 1985) sostiene que la decisión de migrar no la toman sólo los individuos, sino que estos individuos a menudo representan el vehículo de la estrategia familiar para maximizar las posibilidades de ingresos y de supervivencia. La migración es entonces una estrategia colectiva de la red familiar para superar las fallas y deficiencias del mercado, es un intento activo, un acto de agencia por parte de los grupos sociales.

La Network Theory considera las redes de migrantes como conjuntos de lazos interpersonales que conectan a migrantes, ex migrantes y no migrantes en las zonas de origen y de destino a través de vínculos de parentesco, amistad y pertenencia a la misma comunidad de origen. La red de conexiones constituye una forma de capital social que la gente puede aprovechar para obtener acceso al empleo en el extranjero. La migración se auto-perpetúa y auto-sustenta.

La Migration System Theory destaca la migración como una forma de acción colectiva y una fuerza para la transformación social, que altera las condiciones sociales, culturales, económicas e institucionales tanto en los países emisores, como en los receptores. Con su acción los migrantes pueden obstaculizar el desarrollo de sus países de origen por fuga de cerebros o al contrario facilitarlo a través

de las remesas, y a la vez pueden cambiar la composición del trabajo en los países de destino, tanto haciendo posible el perfeccionamiento de nuevos dispositivos de explotación, como también dando nueva vida a los movimientos de revuelta contra ellos.

Para la Teoría Transnacional (Glick Schiller, Basch, & Blanc-Szanton, 1992) los migrantes, lejos de asimilarse invariablemente a las sociedades huéspedes, mantienen relaciones económicas, políticas y sociales con sus lugares de origen. La teoría transnacional abandona el carácter determinista de ruptura permanente, erradicación y abandono de los viejos patrones y de doloroso aprendizaje de nuevos contexto, idioma y cultura, mientras que destaca el nacimiento de un nuevo tipo de población migrante, formada por personas cuyas redes, actividades y estilos de vida incluyen tanto su país de origen como el país de acogida.

3.1. Limitaciones que caracterizan los enfoques Meso

Tomados por si solos, los modelos que consideran la migración como estrategia familiar, asumen que el bienestar de la familia corresponde al bienestar de todos y cada uno de los miembros de la familia. Esto puede ser a nivel teórico, pero en la realidad dentro de la familia pueden ocultarse diferentes intereses y ganancias, acompañados de muy diferentes grados de satisfacción relacionados con la migración. El beneficio de algunos, o inclusive de la unidad familiar en su conjunto, puede ocultar el sacrificio de algunas otras personas, por ejemplo de las mujeres. Como bien informan los autores feministas, los hogares pueden ser incluso lugares de contención y allí pueden esconderse desequilibrios de poder y fricciones entre los miembros (Killian, Olmsted, & Doyle, 2012).

Discusión y conclusiones

En este trabajo se han analizado varias teorías que se encuentran en la literatura sobre migración y se han identificado algunas limitaciones, que propongo resumir a través de una clave de lectura específica, es decir subrayando algunas grandes separaciones.

En primer lugar, hay una efectiva separación entre los niveles de análisis (macro, micro, meso) y las disciplinas que se ocupan del problema, lo que no permite abordar el fenómeno de forma integrada. Por lo general, los que tratan las migraciones humanas son economistas, sociólogos y geógrafos, pero cada uno en su campo, sin una colaboración interdisciplinaria, mientras que el estudio se beneficiaría inmensamente si se abordara el tema desde diferentes perspectivas complementarias a la vez (Boyle, Halfacree, & Robinson, 2014).

En segundo lugar, hay una fuerte separación entre las razones económicas y las razones no-económicas. Casi todos los enfoques consideran la migración en función de una mejora económica, como si ésta fuera la única o la principal razón que provoca el desplazamiento. Se trata por lo tanto de una perspectiva muy racionalista. En realidad, aunque haya una mejora desde el punto de vista económico, no siempre puede darse por sentado un impacto directo y positivo de la migración en el bienestar general de los migrantes y sus capacidades (de Haas & Rodríguez, 2010) y al revés una mejora de las condiciones de vida no necesariamente pasa por una mejora económica.

También hay una fuerte separación entre las restricciones y las oportunidades que conlleva la

migración. Las teorías discutidas tratan separar, pesar y medir con valores de signo opuesto, a las que se perciben como oportunidades en el país de destino y a los que se consideraban obstáculos, es decir, condiciones estructurales negativas, en el país de origen. Esto les sirve a los investigadores en la materia para poder creer que tienen bajo control todas las variables involucradas en el proceso. Sin embargo, la experiencia directa de los migrantes muestra que esta separación forzada no representa fielmente la realidad (Briones, 2009).

En resumidas cuentas, los enfoques macro y micro han sido criticados por su visión determinista, su fragmentación, su racionalismo y su individualismo ontológico (Bonfanti, 2014). Estos puntos débiles nos muestran como, para tener unas cifras más completas y realistas de la situación, es esencial evaluar la migración desde un enfoque pluralista y desde una perspectiva social-científica unificada, que tenga en cuenta, e integre, todos estos niveles de análisis - macro, micro y meso - a la vez.

Asimismo, teniendo conciencia de que la migración es un fenómeno complejo, difícil a encasillar en una sola teoría global, es menester cuestionar los tradicionales modelos de abordaje a las migraciones, ampliar el debate sobre la migración y el desarrollo humano más allá de un punto de vista meramente económico y repensar el tema de una manera integrada, teniendo en cuenta las diferentes características de los migrantes y los múltiples motivos por los que deciden migrar. Esto quiere decir abordar el fenómeno no sólo con el análisis estadístico y las técnicas propias de la economía, la geografía o la sociología, sino combinar estos instrumentos con herramientas que permitan explorar la subjetividad de los migrantes, sus expectativas, su grado de satisfacción después de esta experiencia. Es necesario, entonces, complementar los estudios cuantitativos con un análisis cualitativo que permita revelar comportamientos que pueden parecer irracionales según el análisis económico tradicional y que un análisis cuantitativo rara vez puede capturar (Robeyns, 2005).

Esta visión integrada es necesaria para poder considerar el fenómeno de la migración no solo como proceso problemático, amenazador y reactivo, sino como un proceso complejo, multidimensional y dinámico, que permite dar un paso fundamental en el proceso de cambio de nuestra colectividad, hacia una idea más amplia, enriquecedora e inclusiva de la sociedad.

Referencias bibliográficas

BONFANTI, S. (2014). Towards a Migrant-Centred Perspective on International Migration: The Contribution of Amartya Sen's Capability Approach. Social Work & Society, 12(2), 1–13.

BOYLE, P., HALFACREE, K. H., & ROBINSON, V. (2014). Exploring Contemporary Migration. Routledge.

BRIONES, L. (2009). Reconsidering the migration–development link: capability and livelihood in Filipina experiences of domestic work in Paris. Population, Space and Place, 15(2), 133–145. http://doi.org/10.1002/psp.532

DE HAAS, H. (2011). The determinants of international migration. Conceptualizing policy, origin and destination effects. IMI Working Papers Series, Paper 32.

DE HAAS, H., & RODRÍGUEZ, F. (2010). Mobility and Human Development: Introduction. Journal of Human Development and Capabilities, 11(2), 177–184. http://doi.org/10.1080/19452821003696798

FAIST, T. (2009). The Crucial Meso-level. In M. Martiniello & J. Rath (Eds.), Selected Studies in International Migration and immigration Incorporation. Retrieved from http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2604843

GLICK SCHILLER, N., BASCH, L., & BLANC-SZANTON, C. (1992). Towards a Definition of Transnationalism. Annals of the New York Academy of Sciences, 645(1), ix–xiv. http://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1992.tb33482.x

KILLIAN, C., OLMSTED, J., & DOYLE, A. (2012). Motivated migrants: (Re)framing Arab women's experiences. Women's Studies International Forum, 35(6), 432–446. http://doi.org/10.1016/j.wsif.2012.09.006

LAFROMBOISE, T., COLEMAN, H., & GERTON, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. Psychological Bulletin, 114(3), 395–412. http://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.395

LAZARUS, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York, NY, US: McGraw-Hill.

LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. Springer Publishing Company.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). (2013). Informe sobre las migraciones en el mundo 2013. El Bienestar de los Migrantes y el Desarrollo. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.

PIORE, M. J. (1972). Notes for a theory of labor market stratification (Working Paper). [Cambridge, Mass., M.I.T.]. Retrieved from http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/64001

ROBEYNS, I. (2005). Selecting Capabilities for Quality of Life Measurement. Social Indicators Research, 74(1), 191–215. http://doi.org/10.1007/s11205-005-6524-1

SELYE, H. (1975). Stress and distress. Comprehensive Therapy, 1(8), 9–13.

STARK, O., & BLOOM, D. (1985). The New Economics of Labor Migration. The American Economic Review, 75(2), 173–178.

TODARO, M. P. (1969). A Model of Labor Migration and Urban Unemployment in Less Developed Countries. The American Economic Review, 59(1), 138–148.

WALLERSTEIN, I. (1980). The modern world system. Academic Press.

MIGRACIÓN E INFANCIA. LOS/AS MENORES COMO PROTAGONISTAS DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS TRANSNACIONALES.

García de Fez, Sandra
Universitat de València, Valencia, España
m.sandra.garcia@uv.es

Horcas López, Vicent
Universitat de València, Valencia, España
vicent.horcas@uv.es

Resumen

Actualmente la movilidad infantil y juvenil a nivel internacional está tomando un nuevo protagonismo debido a un incremento sostenido y a la diversidad de circunstancias que la motivan. Son tres los escenarios en los que se encuentran estos menores en el marco migratorio transnacional: quienes se quedan en el país de origen cuando uno o ambos progenitores emigran, los que migran con sus familias y, por último, los menores de edad que emigran de forma independiente o autónoma. Este último colectivo de menores no acompañados es el más vulnerable. Este estudio se centra en ellos y en las políticas europeas que se han venido diseñando para que los países miembros de la Unión Europea (UE) atiendan a estos jóvenes. Se trata de una realidad muy concreta y, a la vez, muy heterogénea, que puede enmarcarse en los movimientos poblacionales transnacionales, ya que continúan muy vinculados a sus lugares de procedencia, a su cultura y a sus propias familias. En este sentido, acercarse a la conceptualización del colectivo, así como a las distintas vertientes que se contemplan en las políticas de acogida europeas, conforman el objetivo de este trabajo. Estamos ante un nuevo tipo de agente migratorio que sigue las trayectorias geográficas de las migraciones adultas, pero con naturaleza y estructura propias. Esta migración autónoma de menores solos, capaces de cruzar los férreos controles fronterizos, pone en crisis una determinada concepción de la infancia y de los propios sistemas de protección. Hablamos de una infancia *minorizada* y adjetivada (o sustantivada) como "no acompañada", incorporada a unos circuitos sociales y jurídicos establecidos y cuyas trayectorias vitales no siempre se ven apoyadas por los recursos de protección que su minoría de edad les reconoce.

Abstract

Children's and youth mobility on an international level is currently in focus, due to its steady rise and to the diversity of its root causes. Underage children involved in the transnational migratory framework fall into three categories: children who stay in their country of origin when one or both their parents migrate, children who migrate with their family and finally, underage children who leave their country independently and autonomously. This last group of unaccompanied minors is the most vulnerable. This study focuses on this target group and on the European politics that have been developed in order for the member states of the European Union (EU) to take care of these children. This reality, both tangible and heterogeneous, can be framed within transnational population flows, since these groups are closely linked to their regions of origin, their culture and their own families. In this regard, the objective of this work is to try and conceptualize this group of people, as well as to analyze the different aspects of the European reception policies. We are faced with a new type of migration agent that follows the geographical trajectories of adult migration, but possesses its own nature and structure. This autonomous migration of unaccompanied minors, who are able to cross rigid border controls, puts into perspective a specific understanding of childhood and of the established protection systems. These are *minoritized* children, who are labeled as "unaccompanied" and incorporated into established social and legal circuits. Their life trajectories are not always supported by the resources of protection they are entitled to because of their underage status.

Palabras clave: protección a la infancia, emigración, investigación transnacional.

Keywords: child protection, emigration, cross-national research.

Introducción

Los movimientos migratorios han sido una constante en los seres humanos, si bien han ido cambiando los motivos y las condiciones en que se realizan. En la actualidad, las causas por las que miles de personas dejan sus hogares, son tan variadas como sujetos emigran, aunque coinciden en la huida de unas circunstancias difíciles y en la búsqueda de un mejor futuro. Nos vamos a centrar en un colectivo insuficientemente conocido y cuya heterogeneidad es clave para entender la complejidad de sus trayectorias. Se trata de los menores migrantes no acompañados (en adelante MMNA). Estos niños y niñas cuentan con unos recorridos desligados mayormente de los adultos, lo que les confiere un estatus diferenciado en los países receptores. Son menores y migrantes, una dualidad que marca las políticas de acogida y de control migratorio que se examinan aquí de forma genérica desde una perspectiva europea. Con este trabajo tratamos de conceptualizar y enmarcar jurídicamente esta figura y la protección/persecución de la que son objeto, lo que pone en cuestión la garantía de sus derechos como menores.

1. Quiénes son los/as Menores Migrantes No Acompañados

1.1. Conceptualización del término.

La dificultad en el tratamiento y estudio de los MMNA viene dada por una doble situación jurídica que entrelaza dos sistemas distintos: el de protección al tratarse de menores de edad y el legal al estar de forma ilícita en el país de recepción o de tránsito, lo que deriva en un difícil equilibrio entre ambos sistemas. Las investigaciones sobre los MMNA cuentan con una parcela propia de estudio desde hace años, siendo sujeto de análisis diferenciado en los flujos migratorios a Europa en los últimos tiempos.

Quiénes son estos menores que se ven forzados a dejar sus hogares sin perspectivas económicas, educativas y sociales, requiere de una definición de la categoría que los engloba, así como trazar un perfil general que dé cuenta de sus peculiaridades y carestías. Si bien en sus inicios el concepto de MMNA fue construido y utilizado judicialmente (Monteros, 2007), hoy en día su uso en distintas disciplinas, trasciende el contenido jurídico, configurándose una visión de la migración de menores solos como una realidad diferenciada de una complejidad equiparable a la de los adultos. Para delimitar el término de MMNA, cabe entenderlo como una construcción social y jurídica que va indefectiblemente unido a las políticas de migración del gobierno del país receptor de turno (Jiménez, 2011; Monteros, 2007). La denominación de 'menores no acompañados', oculta las dificultades que han de superar desde que cruzan la primera frontera, tamizando el carácter ambivalente como menores y extranjeros, a quienes salvaguardar y a la vez vigilar y, llegado el caso, repatriar, según Jiménez y Vacchiano (2011). Así, la coletilla de 'no acompañados' pretende homogeneizar al colectivo cuando el hecho de emigrar solos, es solo un aspecto más de sus circunstancias personales.

Partiendo de la Resolución del Consejo de Europa, de 26 de junio de 1997, relativa a los menores no acompañados nacionales de países terceros, a los MMNA se les describe como

Menores de 18 años nacionales de países terceros que lleguen al territorio de los Estados miembros sin ir acompañados de un adulto responsable de los mismos, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres, en tanto en cuanto no estén efectivamente bajo el cuidado de un adulto responsable de ellos.

La presente Resolución podrá aplicarse también a los menores nacionales de países terceros que, después de haber entrado en el territorio de los Estados miembros, sean dejados solos. Las personas contempladas en los dos párrafos anteriores se denominarán en lo sucesivo «menores no acompañados». (Diario Oficial C221 de 19/07/2003 p.0023-0027).

Sin embargo, en cada estado de la UE, el tratamiento jurídico que se le da a esta categoría depende de las propias tradiciones políticas en materia de inmigración y asilo. En España, el término 'menor no acompañado' es el ampliamente aceptado desde la legislación de extranjería estatal, aunque hay variaciones a nivel autonómico. Las leyes de protección a la infancia y su regulación, corresponden a los gobiernos autonómicos, por lo que en la Comunidad de Madrid se denomina 'menor extranjero indocumentado no acompañado', al menor que en Cataluña llaman 'menor inmigrante desamparado' o 'menor extranjero no acompañado'. Este último es el que tiene mayor aprobación entre otras regiones como la Comunidad Valenciana, el País Vasco, Navarra o Andalucía, enfatizándose la condición de inmigrante sobre su minoría de edad.

La concepción de la que partimos no corresponde al ámbito jurídico, sino a una enunciación más inclusiva. Se trata del planteamiento de Quiroga, Alonso y Armengol (2005), en el marco del Proyecto europeo CON RED, donde parten de la definición aportada por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y *Save The Children*. La intención es aunar las distintas concepciones nacionales, tanto si se accede al país mediante la solicitud de asilo como a través de las fronteras. De este modo entienden a los MMNA como

Los niños y adolescentes menores de 18 años que emigran fuera del país de origen solos y/o separados, de ambos padres o tutor legal o persona que por ley o costumbre les tuviera a su cargo; o acompañados de alguna persona de la familia extensa o persona al cual el tutor legal ha encargado por ley o costumbre del país, y que por alguna circunstancia acaban solos o no son atendidos adecuadamente, o que surge alguna duda sobre la relación entre el menor y el adulto. Todos, como niños, son niños separados y con derecho a recibir protección internacional bajo una amplia gama de instrumentos internacionales y regionales. (Quiroga, Alonso, Armengol, 2005, p. 33)

La edad es el elemento clave para determinar si se trata de un MMNA o no y lo que dota de singularidad a estos jóvenes que recorren varios países hasta alcanzar el destino ansiado. En estos casos, la familia o responsable legal, pierde su función protectora por lo que el sujeto de atención es el propio niño o niña individualmente, pese a que incluso haya iniciado su viaje con algún familiar o mantenga relaciones con sus familiares o cuente con referentes cercanos.

1.2. El perfil de los Menores Migrantes No Acompañados.

Ciertamente los MMNA cuentan con unas características comunes, sin embargo la multiplicidad de circunstancias que rodean sus migraciones les confiere una diversidad que debe ser analizada con el fin de ajustar las políticas de acogida de los países receptores. Los y las jóvenes que quieren llegar a Europa comparten una minoría de que les convierte en sujeto de protección como menor ante la ley. Pese a ello, la edad presenta mucha confusión ya que los informes son muy dispersos y pocas son las administraciones que recopilan el dato. También se une el que los propios jóvenes oculten su verdadera fecha de nacimiento, con el propósito de no presentarse tan vulnerables ante las numerosas redes y mafias de explotación y extorsión que abundan en la migración ilegal.

Cuando la edad se acerca a los 18 años las dificultades para obtener la autorización de residencia se complica. Se han dado casos en España de chicos que han cumplido la mayoría de edad y han abandonado los centros sin ser regularizados (Fundación Simetrías, 2014). Por este motivo, entre otros, la edad de llegada de los menores descendió, en la misma medida que la regularización y documentación de los menores se complicaba. A pesar de esto, en la mayoría de casos, los MMNA llegan con una edad comprendida entre los 16 y los 17 años, aunque también entre los 13 y los 15 años, siendo pocos los menores de 13 años que llegan (Quiroga, Alonso y Sòria, 2010; Horcas, Raboso, Quiroga, Alonso, y Sòria, 2009). Las polémicas pruebas de edad que el gobierno español realiza, en la mayoría de los casos de forma indiscriminada a todos los MMNA, han sido objeto de denuncia judicial. Desde el 2014 fueron prohibidas por el Tribunal Supremo para quienes llevaran un pasaporte legal, validando dicha documentación y no exponiendo al menor a una posible categorización como adulto extranjero indocumentado.

Una vez comprobada la edad, automáticamente se le declara en desamparo por no estar a cargo de ningún adulto responsable con lo que los servicios autonómicos de protección de menores asumen la tutela. Por el contrario, si se tratara de un adulto, se convertiría en infractor de la normativa de la extranjería por encontrarse irregularmente en territorio español, pudiendo ser sancionado con la expulsión del país.

En cuanto al género de este colectivo, es mayoritariamente masculino, destacando el número de chicas en los últimos años. Es difícil conocer el número exacto de niñas que llegan a Europa sin acompañamiento familiar, por la falta de estadísticas fiables, derivado de las peculiaridades relacionadas con ellas, ya que muchas atraviesan las fronteras inmersas en circuitos más ocultos y clandestinos como la prostitución y la explotación laboral doméstica. De ahí que sean un grupo más invisibilizado, quedando fuera de los circuitos de las instituciones de ayuda. La acogida de las menores también difiere respecto a los de los muchachos ya que muchas de ellas, especialmente de origen marroquí, se integran en las redes sociales de la familia extensa o de compatriotas por lo que la administración desconoce su situación. Por último respecto a los países de procedencia, en el caso español claramente predominan Marruecos, Argelia y Rumanía, según datos de las memorias de la Fiscalía del Estado. Analizar las situaciones de origen que provocan las migraciones, así como los recorridos que realizan estos niños y niñas, supera con creces el espacio de este trabajo, por lo que no se recoge en estas páginas.

1.3. El carácter transnacional en la migración de los MMNA.

El estudio de los movimientos migratorios se ha ido enriqueciendo a partir de incorporar elementos de análisis que despreciados tradicionalmente y que impedía tener una visión global del fenómeno. Entender y explicar los movimientos de población únicamente desde el país receptor, imposibilita un acercamiento serio y global a la realidad de la persona que decide o se ve obligada a dejar su hogar. La perspectiva transnacional vino a solventar estas carencias siendo pioneros en los MMNA, el Proyecto CON-RED (2005) desarrollado por Quiroga y su grupo de investigación de la Universitat Ramon Llull de Barcelona. Atender a los contextos de origen de los menores, las características de los países emisores, ampliar la investigación a las políticas de inmigración y las leyes de protección a la infancia y los procedimientos de acogida y de integración social en los países receptores, completan ese mapa hasta ese momento parcial. La gran parte de MMNA que llegan a España proceden de Marruecos y esta realidad fue analizada por los trabajos de Bargach (2006, 2009) que buscan comprender los procesos migratorios de los menores desde una perspectiva psicosocial, vinculada a la familia y a su entorno y las motivaciones que les llevan a emigrar y las expectativas con las que llegan a Europa.

2. La categoría jurídica de los Menores Migrantes No Acompañados

2.1. Marco jurídico europeo.

Dentro del marco legislativo europeo destacamos las normativas que mayor repercusión han tenido y tienen sobre el colectivo de los MMNA. En un estudio comparado entre seis países de la UE, Senovilla (2007) apunta que en buena parte de Europa existe una tendencia a acotar la gestión y tratamiento de la llegada de las personas de terceros países a partir de la normativa de derecho de asilo y el reconocimiento del estatuto de refugiado. Países como Alemania y el Reino Unido, en los que el fenómeno de los menores 'no acompañados' se inició a finales de los años 70, denominan a los menores "no acompañados" como *unaccompanied asylum seeking minors* o bien, como *unaccompanied refugee minors*. Por ello, para acceder a los derechos vinculados a la protección, la única vía es la solicitud de asilo y obtener el estatuto de refugiado. En cambio, en la zona del sur de Europa, con menos tradición de asilo, como Italia o España, la presencia de estos menores se remonta a mediados de los años 90. Estos países, consideran a los menores no acompañados vinculados a los procesos actuales de migraciones económicas y por lo tanto su tratamiento viene contemplado a partir de la legislación de extranjería y las propias sobre la protección a la infancia.

Hay gobiernos que conjugan ambos modelos como Bélgica y Francia, donde los primeros casos llegaron a mitad de los 90 contando con claras diferencias entre ambos recorridos y las legislaciones aplicables, así como la responsabilidad de las autoridades implicadas (Senovilla, 2007). De hecho en Francia se les aplica los mismos protocolos que para la infancia vulnerable en situación de riesgo, no contando con unas medidas específicas y más ajustadas a su situación.

En todo caso, la categoría jurídica de 'menor no acompañado' tiene carácter restrictivo en la legislación comunitaria, ya que solo contempla a los menores que llegan sin un adulto responsable que se haga cargo de ellos. Son varios los autores, como Senovilla (2007), quienes reclaman una mayor precisión, pues no se explicita qué se entiende por 'adulto responsable', (si cuentan con la patria potestad, si es extensible a otros miembros de la familia o si es explicable por los usos y costumbres de las naciones de origen de los menores), por lo que se pueden ver violentados los derechos de los niños y niñas. Una terminología que recoge mejor la variabilidad de situaciones es la expresión de 'niños y niñas separados', enfatiza el hecho de encontrarse separados de sus padres o tutores legales, careciendo del amparo de los mismos. Llegan apartados no solo de sus familias, sino de su hogar, de su cultura y de sus orígenes, padeciendo un sufrimiento psicológico y social fruto de las situaciones que les han obligado a salir de sus países (Quiroga et al., 2005).

Se dificulta hablar de una evolución normativa clara sobre los menores no acompañados en el ámbito internacional. La preocupación por parte de algunos organismos internacionales se ha centrado más en cómo tratar y asistir al menor que se encuentra separado de sus progenitores, que en poner en valor el reconocimiento de sus derechos, lo que crea lagunas jurídicas en la atención que requieren. Son numerosos los tratados y acuerdos europeos que tratan directa o indirectamente, cómo deben acogerse a los niños y niñas migrantes. Desde la aprobación del Acuerdo de

Schengen en 1985, se han sucedido una serie de normas[1] que han ido perfilando las líneas generales de Europa como territorio común frente a las personas migrantes que tratan de entrar atravesando sus fronteras de forma irregular. La mayor parte de los esfuerzos se han dirigido a construir un espacio de 'libertad, seguridad y justicia', pero circunscrito a los europeos, por lo que los recursos económicos se dirigen a fortalecer las fronteras exteriores militarizando zonas mediante la gestión de la Agencia FRONTEX, lo que supone la externalización de los flujos migratorios que intentan acceder a Europa. En esta línea, la política común de inmigración y asilo se centra actualmente en combatir la inmigración irregular mediante las expulsiones, devoluciones y retornos de los inmigrantes, junto a una serie de medidas de colaboración con los países generadores de migración, por lo que como señala Gil (2011), se ha incrementado la 'responsabilización' de los países de origen y de tránsito de la inmigración en el control migratorio de la UE.

2.2. Marco jurídico español.

En el contexto español, la normativa está en consonancia con los dictados europeos, por lo que la preocupación por controlar a los MMNA, ha derivado en una regulación estatal, autonómica y local abusiva. Esta ordenación responde a una concepción restrictiva, de control de riesgos y pensando en la seguridad de la sociedad receptora, dejando en segundo término la atención a los adolescentes migrantes. La tendencia europea de deslocalizar las fronteras exteriores a los países emisores y de tránsito de migrantes, busca endurecer la entrada de personas de origen extracomunitario y agilizar la expulsión a los países de los que proceden. España, se sitúa en la frontera meridional de la UE lo que le confiere un papel fundamental en el control de fronteras y la exclusión de emigrantes, desde un enfoque eminentemente restrictivo de las políticas migratorias actuales (Fernández Bessa, 2008). España, ha tenido que ir incorporando a su legislación nacional las normas europeas para apoyar una política común de inmigración y asilo. Ante la fortificación de las fronteras españolas, las personas que migran han tenido que buscar nuevas rutas incluyendo costas de otros países, recurriendo a rutas más peligrosas y largas con la consecuencia del incremento del coste de vidas humanas.

La protección a la Infancia en el Estado español queda regulada por la Constitución Española, el Código Civil y la ley 1/1996 de Protección Jurídica del Menor y su desarrollo en cada una de las Comunidades Autónomas. Teniendo en cuenta los Tratados Internacionales y europeos, se trata de garantizar una serie de derechos, cuidados y protección al menor, lo que choca frontalmente con la legislación de Extranjería vigente orientada hacia la repatriación, detención y control de las personas extranjeras. Como apunta Jiménez (2011), este escenario contradictorio es el que ha provocado el maltrato institucional debido a su carácter ambivalente entre una regulación protectora y una práctica vulneradora hacia los MMNA.

[1] Nos referimos a: El Tratado de Amsterdam (1987), el Programa de La Haya (2005-2009), el Pacto Europeo sobre Inmigración y Asilo (2008) y el Programa de Estocolmo (2010-2014), entre otros.

Discusión y conclusiones

La falta de conocimiento real y pormenorizado de quiénes son y por qué llegan a nuestros países estos adolescentes, debiera ser el punto de partida para el estudio y análisis de los MMNA, especialmente desde las administraciones públicas. Este colectivo pone en jaque nuestro sistema de bienestar social y nuestro sistema judicial, oscilando entre el amparo del menor y la persecución del inmigrante irregular. La vulneración de los derechos básicos de los niños y niñas que salen solos de sus países o así llegan a los lugares de destino, es una constante en las democracias receptoras, lo cual debe de hacernos replantear por qué no siempre reciben los recursos adecuados para su atención e inserción, evitando largos períodos de institucionalización que dificulten su inserción posterior. El éxito de las políticas y programas de atención de los MMNA a nivel europeo y español está en discusión en cuanto a que son acciones que no buscan su plena inserción social, sino más bien la vuelta a su país de origen. Europa debe decidir si continúa anclada en el discurso reduccionista y excluyente imperante de 'personas legales y personas ilegales', o si inicia un nuevo camino de aceptación, regulación y garante de los derechos humanos más básicos como son el de salvaguardar la vida y buscar un futuro mejor.

Referencias bibliográficas

BARGACH, A. (2006) Los contextos de riesgo: menores migrantes no acompañados. En F. Checa; A. Arjona y J.C. Checa. (Eds.). Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda. (pp. 51-62). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

BARGACH A. (2009). La integración del menor migrante sin referente adulto en el país receptor. En A. Jiménez Hernández. (Coord.). Menores migrantes sin referentes familiares (pp. 29-34). Granada: Grupo Editorial Universitario.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (1997). Resolución del 26 de junio de 1997 relativa a los menores no acompañados nacionales de terceros países. Recuperado el 7 de julio de 2016 de: http://europa.eu/legislation_summaries/other/l33041_es.htm

FERNÁNDEZ BESSA, C. (2008). Los límites del control. En VV.AA. Frontera Sur. Nuevas políticas de gestión y externalización del control de la inmigración. (pp. 7-12). Bilbao: Virus editorial.

FUNDACIÓN SIMETRÍAS. (2014). Niños, niñas, jóvenes sin hogar en España. Recuperado el 7 de julio de 2016 de: http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4547
GIL, S. (2011). Deslocalizar los muros de Europa. Los países de origen y tránsito de inmigrantes en el control migratorio de la Unión Europea. Temas de Antropología y Migración, 9, 9-33.

HORCAS, V., RABOSO, C., QUIROGA, V., ALONSO, A., Y SÒRIA, M. (2009). Sueños de bolsillo. Menores Migrantes No acompañados en la Comunitat Valenciana. Inédito.

JIMÉNEZ, M. (2011). Intrusos en la fortaleza. Menores marroquíes migrantes en la Frontera Sur de Europa. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

JIMÉNEZ, M., Y VACCHIANO, F. (2011). De "dependientes" a "protagonistas": menores migrantes como nuevos sujetos migratorios. En N. Ribas Mateos. (Coord.), El Río Bravo Mediterráneo: las regiones fronterizas en la época de la globalización (pp. 495-511). Barcelona: Edicions Bellaterra.

LEY ORGÁNICA 2/2009, DE 11 DE DICIEMBRE, DE REFORMA DE LA LEY ORGÁNICA 4/2000, DE 11 DE ENERO, SOBRE DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL. (BOE núm. 299 de 12 de diciembre de 2009).

MONTEROS, S. (2007). La construcción social de un nuevo sujeto migratorio: los menores migrantes no acompañados. Condiciones de posibilidad para la agencia. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

QUIROGA, V., ALONSO, A. Y ARMENGOL, C. (2005). Rutas de pequeños sueños: Los menores migrantes no acompañados en Europa. Barcelona: Fundació Pere Tarrès.

QUIROGA, V., ALONSO, A. Y SÒRIA, M. (2010). Sueños de bolsillo: Menores Migrantes No Acompañados/as en España. Barcelona: Unicef y Banesto.

SENOVILLA HERNÁNDEZ, D. (2007). Situación y tratamiento de los menores extranjeros no acompañados en Europa. Un estudio comparado en 6 países - Resumen de resultados. Bruselas: Observatorio Internacional de Justicia Juvenil.

SIDA E INMIGRACIÓN. PREJUICIOS Y CONCEPCIONES DE FUTUROS EDUCADORES

Cejudo Cortés, Carmen María Aránzazu
Universidad de Huelva, Huelva, España
carmen.cejudo@dedu.uhu.es

Corchuelo Fernández, Celia
Universidad de Huelva, Huelva, España
celia.corchuelo@dedu.uhu.es

Iglesias Villarán, Inmaculada
Universidad de Huelva, Huelva, España
Inmaculada.iglesias@dedu.uhu.es

Resumen

El VIH/SIDA y la asociación a determinados colectivos ha sido una realidad arraigada en el imaginario social desde los primeros casos detectados por la enfermedad. Las personas seropositivas expresan haber sido estigmatizadas provocando la invisibilidad de este colectivo con lo que ello conlleva. La investigación que se presenta detecta que la población inmigrante en nuestro país no queda impune a estas valoraciones negativas, dependiendo del origen o lugar de procedencia, el estigma del VIH/SIDA recaerá con mayor o menor intensidad.

Abstract

HIV / AIDS and the association with certain groups has been a reality rooted in the social conscious since the first cases detected of the disease.

People living with HIV express they have been stigmatized causing the invisibility of this group as a result.

The research presented detects that the immigrant population in our country will not go unharmed because of these negative perceptions, depending on the source or place of origin, the stigma of HIV / AIDS will have major or minor intensities of consequences.

Palabras clave: VIH/SIDA, inmigración, representación social.

Keywords: HIV/AIDS, immigration, social representation.

Introducción

Continúa siendo muy necesario el desarrollo de programas socioeducativas en nuestro país para la prevención de nuevos contagios de VIH en jóvenes porque aunque la información está fácilmente accesible, el número de personas que se infectan en los países con más recursos, sigue siendo estable, quedando aun lejos el reto de "cero contagio" que pretenden alcanzar organizaciones como Onusida (2011).

En los países en los que el acceso al tratamiento farmacológico es universal, se ha producido un descenso drástico de muertes producidas por el SIDA, hecho que provoca que se considere una enfermedad crónica. No obstante, en estos mismos países, sigue siendo un problema sin resolver el reducir el número de nuevas infecciones, sobre todo en jóvenes, o el diagnóstico tardío una vez se ha producido la infección, factores que provocan las dificultades en el control de la epidemia.

Distintos informes y entidades internacionales y nacionales nos advierten sobre la amenaza de esta epidemia en la población más vulnerable - jóvenes que llevan a cabo prácticas de riesgos sexuales- y así lo expresan en diversos informes publicados periódicamente.

En nuestro país, el Plan Multisectorial frente a la infección por VIH y el SIDA en España (2008-2012) expone que durante muchos años, ha mantenido las tasas más altas de infección de Europa y aunque se han tomado medidas efectivas al respecto, se debe seguir desarrollando en mayor número para seguir manteniendo esta tendencia favorable. Favorecer a través de programas socioeducativos, hábitos saludables que reduzcan el número de jóvenes que lleva a cabo las relaciones sexuales de riesgo, debe ser tarea indispensable en todas las instituciones educativas.

La investigación que nos atañe, se justifica gracias a diversas razones que se exponen brevemente. Los resultados obtenidos en el Proyecto de I+D+i, La exclusión social y educativa de menores con SIDA en el que se ponía de relieve que un gran número de los jóvenes VIH+ manifestaban que no confiaban, ni confiarían, su estado serológico positivo a sus docentes debido, en gran parte, al temor a ser rechazo por el entorno social más cercano, nos llevó a preguntarnos si los futuros educadores y educadoras estarían preparados para atender en su praxis diaria a al alumnado con VIH, o, por el contrario, necesitan una mayor formación en este ámbito. Para conocer si estos futuros profesionales estarían capacitados para afrontar esta situación, en un primer lugar deberíamos ser conocedores de la información general que tienen al respecto y las representaciones sociales, que pueden condicionar la actitud ante personas con VIH/SIDA. De especial relevancia son los datos obtenidos cuando se preguntan por los tradicionales grupos estigmatizados como pueden ser las personas que viven en nuestro país pero que proceden de determinado países.

1. Representación y significación social del VIH/SIDA

Para encontrar el origen de la teoría de la representación social es necesario remontarse a la literatura francesa del psicoanálisis, y más concretamente a la obra de su impulsor, Serge Moscovici. La inquietud de este psicólogo social fue la de fomentar el estudio de cómo se formaban las creencias y conocimientos que se propagaban dentro de una comunidad y qué factores determinaban tal proceso.

Araya (2002) en su trabajo sobre los ejes teóricos para la discusión de las representaciones sociales, establece que estas son conformadas en base a la conjunción de una serie de condicionantes muy diversas. El primero de todos sería el fondo cultural que una sociedad ha ido acumulando desde sus orígenes: un compendio de creencias, valores y referencias históricas "que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad" (p.33), y que salen a relucir, por ejemplo, a través de sus lenguas o dialectos o en los objetos de su cultura. Otro condicionante identificado por dicha investigación está constituido por las vías de comunicación social: sobre todo la televisión, la radio, la prensa escrita e internet, no solamente debido a su alcance generalizado sino por su elevado poder persuasivo para transmitir -o, prácticamente, imponer- valores, creencias y modelos de comportamiento, si bien no hay que olvidarse de la comunicación social interpersonal que se produce a diario y en la que un importante flujo de información se intercambia.

Al eclosionar todo aquello que configura la tradición cultural de una sociedad, esto es, los valores básicos que la caracterizan, su historia, sus referencias culturales y sus creencias más arraigadas, con información externa procedente de los medios de comunicación o de otros individuos de la cual emanan nuevos conocimientos y percepciones, se genera, desde la perspectiva de Araya (2002), la formación de representaciones sociales. Lo descrito implica que el nuevo conocimiento se convierta en una representación colectiva que, al mismo tiempo, queda profundamente integrado en el fondo cultural de la sociedad.

Para explicar el proceso mediante el cual una cultura adopta una representación social, Mora (2002) ahondó en las nociones de objetivación y anclaje, ambas partes esenciales de la formación de las representaciones sociales ya introducidas en su día por Moscovici. Conforme a este estudio, en la objetivación "lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla con mayor nitidez" (p. 11) , o lo que es lo mismo, lo conceptual se vuelve real, y lo que antes era una imagen se materializa; posteriormente, en el anclaje "la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella" (p.12).

La investigación de Valencia, Agirrezabal y Salaverria (2006) quiso profundizar en el rol de las teorías previamente expuestas específicamente en referencia al fenómeno social del SIDA, reconociendo las representaciones sociales como elaboraciones colectivas de objetos sociales -siguiendo la estela de Moscovici-, las cuales persiguen el fin de la comunicación y la consolidación de comportamientos dentro de un mismo grupo social, y que terminan por convertirse en realidades.

Valencia et al. (2007) establecieron un paralelismo con la teoría de la formación de

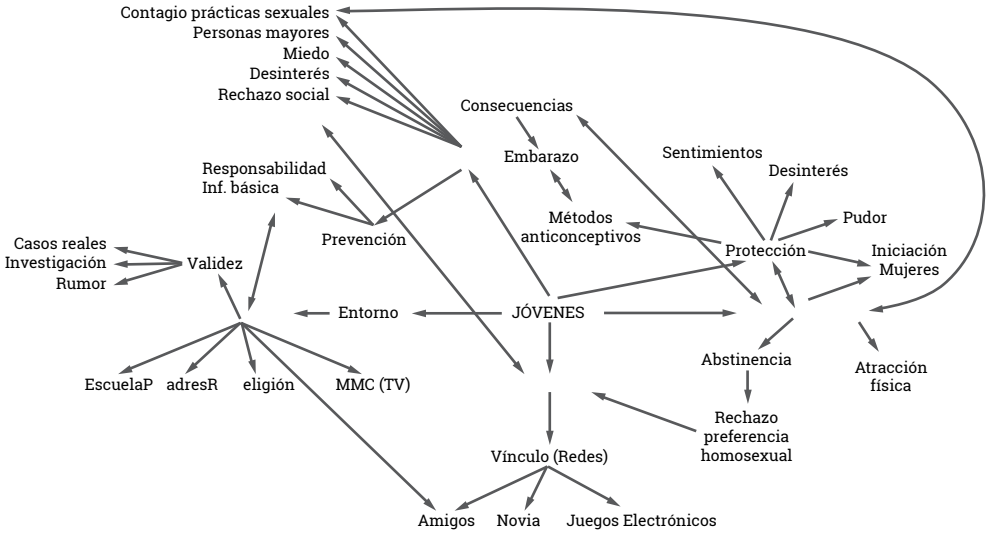
representaciones sociales al detallar cómo se produjo la elaboración simbólica que produjo el fenómeno social de la aparición del virus, con sus correspondientes procesos interrelacionados de anclaje y objetivación. No hay que olvidar que el surgir de la enfermedad suponía una novedad absoluta pero, por encima de eso, se trataba de una información a comunicar que resultaría amenazante para la sociedad y que provocaría miedo y rechazo ante lo desconocido. Introducir este cambio implicaba, por tanto, un proceso de anclaje. Con el propósito de suavizar el inevitable choque, al introducir el nuevo objeto en un marco de referencia preexistente había que compararlo con enfermedades ya conocidas como la sífilis, o de creencias infundadas como la teoría del "castigo divino", ya que, como se dijo anteriormente, cada fondo cultural preestablecido se flexibilizaría en mayor o menor medida ante determinados conceptos, por lo que una sociedad extremadamente religiosa adoptaría la segunda explicación en pos de salvaguardar los rasgos característicos de su identidad.

Pese a que, a medida que se avanzó en el conocimiento de la enfermedad, aparecieron representaciones más exactas sobre el virus, el anclaje inicial del concepto en comparación con males ya conocidos era un paso imprescindible, el primer estadio para que la sociedad acogiese una innovación que, de otro modo, habría provocado un impacto insoportable. En otras palabras, anclar el objeto supuso el primer paso de la aceptación de un fenómeno en ciernes. A partir de entonces comenzaría "la elaboración simbólica del fenómeno social" (p.5) mediante la objetivación. Esto se hizo ilustrando la idea en términos de las prácticas y los grupos de riesgo con las cuales se la relacionaba, así se "puso cara" a la enfermedad, transformándola en una imagen nítida y clara. Y esta imagen, al igual que ocurría en la fase de anclaje, sería aceptada en mayor o menor medida en función de los comportamientos que caracterizan a cada grupo social y de acuerdo con sus propios intereses.

En su estudio sobre educación y prevención del SIDA, García (2005), hizo hincapié de manera expresa en las representaciones sociales de la enfermedad, comenzando por la que señala y coloca una marca estigmatizadora sobre los afectados, que les empuja a avergonzarse y a autoexcluirse de su propia comunidad. Apoyándose en diversos estudios anteriores, esta investigación en concreto quiso destacar lo sorprendente de que la imagen que se tiene del virus, tras pasar las fases de anclaje y objetivación, se mantenga invariable con el paso de los años, especialmente en el mundo occidental, así como del hecho de que la representación social negativa de grupos que ya padecían el rechazo de la sociedad (como por ejemplo las prostitutas o los usuarios de drogas inyectadas) se haya visto fortalecida también con el tiempo.

En el año 2006, se publicaron dos estudios altamente relevantes sobre las representaciones sociales de la sexualidad y el VIH/SIDA en adolescentes y universitarios mexicanos. La primera investigación, realizada por García en el mencionado año, perseguía una mejora en la implementación de programas institucionales de prevención y cuidado de la salud pública, y uno de sus hallazgos más curiosos fue el del predominante desinterés por el tema detectado en los individuos de la muestra eran, en este caso, el grupo más joven: entre 13 y 19 años , puesto que la imagen que tenían de la enfermedad correspondía a un mal que tan solo afectaba a las personas mayores y, por tanto, creen firmemente que en ningún caso podrían contraerla. Una creencia infundada como esa es lo que provoca que este grupo social en concreto no acepte la información nueva y se quede con una representación social más acorde a la despreocupación característica de la adolescencia.

Figura 1. Mapa ideológico de los grupos de discusión en jóvenes sobre sexualidad y VIH/SIDA.



Fuente: García González, J, (2008) Comunicación, interacción y representaciones sociales del VIH/SIDA en jóvenes: Estudio de caso. Puebla, México.

La investigación sobre "El sida y los jóvenes" asociada a sus representaciones sociales que llevaron a cabo Flores y de Alba (2006), se centró, como se ha adelantado, en los jóvenes universitarios. Posibilitó la detección de los dos referentes simbólicos que conformaban la representación social de la enfermedad para la muestra objeto de estudio. El primer referente está asociado a conocimientos de sentido común asociados con "temores, mitos y miedos colectivos que despierta la pandemia" (p.5), mientras que el segundo se corresponde con conocimientos de base racional y científica que una minoría de estudiantes universitarios ha obtenido de fuentes de información especializada.

Mediante su análisis, Flores y de Alba (2006) descubrieron que la representación social del SIDA que poseían los estudiantes universitarios de la muestra había sido formada primordialmente en base a la información que provenía de la interacción social cotidiana y de los medios de comunicación, esta última una vía particularmente propicia para la difusión de simbología acerca del virus.

Estudios posteriores como el de las representaciones sociales de la masculinidad ante el fenómeno homosexual conocido como barebacking (buscar activamente ser contagiado por el virus a través de las relaciones sin preservativo), realizado por Aguilar (2010), ponen en evidencia la existencia de representaciones sociales fuertemente condicionadas por la propia ideología, produciéndose en situaciones en las que la creencia aislada de un subgrupo social ancla y objetiviza su propia imagen de la enfermedad.

Aguilar (2010) manifestó que según las teorías sociológicas del riesgo, este se mide por la probabilidad de que ocurra y por el alcance de sus posibles daños, por lo tanto se puede clasificar por categorías para determinar el grado de prevención oportuno a aplicar. Pero, al mismo tiempo, el riesgo se divide en dos tipos, el objetivo y el subjetivo, perteneciendo el segundo a individuos como los barebackers, cuya peculiar percepción de la enfermedad hace que tengan una representación social del riesgo distorsionada si se compara incluso con el grupo social de la población homosexual, en el cual se engloba su subgrupo.

Dado que la formación de representaciones sociales depende directamente de la manera particular en la que cada grupo o individuo interioriza una información y la comunica, es esencial comprender tal proceso en sus tres dimensiones, definidas a finales de la década de los setenta por Moscovici: información, campo de representación o núcleo representativo y actitud. La información es la dimensión de los conocimientos sobre el objeto social que se representa, los cuales se adquieren en el intercambio verbal con otras personas o por el contacto directo o experiencias con el propio objeto; el campo de representación es la dimensión más importante de las tres, pues se trata de la imagen de ese objeto que ha sido construida por la sociedad y por el propio sujeto y, por último, la actitud es la dimensión de las posiciones en referencia al objeto, esto es, las percepciones negativas o positivas que se tienen de él, siempre influenciadas por el marco de referencia previo, como se ha visto.

2. VIH/SIDA e inmigración

En el año 1988, la autora Susan Sontag en su libro El SIDA y sus metáforas (1988) ya dilucida la significación social de la enfermedad que empezaba a configurarse y que durante las siguientes décadas se ha consolidado. Según la autora, la metáfora de la enfermedad como algo extranjero está estrechamente vinculada a otra tan o más frecuente como la de asociarla con las personas más desfavorecidas y de bajo nivel socioecónomico. Para los que las ven así estas personas son, de hecho, extrañas.

En la obra Estigma y Discriminación por VIH y SIDA: Un Marco Conceptual e Implicaciones para la Acción (2002), los autores Aggleton P.,Parker R. y Maluwa M. afirman que este hecho no es casual, sugiriendo que responde a una cuestión de desigualdades en cuanto a género, asociándose la prostitución o promiscuidad en las mujeres a su situación de seropositividad, "como queda expresado en la creencia de que tan solo las malas mujeres se infectan", a factores raciales y étnicos como "la creencia de que el SIDA constituye una enfermedad africana", a factores relacionados con aspectos socioeconómicos "expresado en la consideración de que son las personas pobres quienes se infectan y enferman de SIDA" (p.2) y por último, a cuestiones relacionadas con las prácticas sexuales distintas a las tradicionalmente establecidas y bien valoradas en determinadas comunidades sociales, como las de los hombres que practican sexo con otros hombres, los transexuales, y las personas con parejas no estables.

En este estudio se le ha preguntado a los encuestados si piensan que "las personas procedentes de países africanos tienen mayor probabilidad de estar infectados por el VIH/SIDA que las españolas". En la tabla siguiente se observa los datos globales obtenidos en el cuestionario en esta pregunta:

Tabla 1. Países africanos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Perdidos	15	2,4	2,4	2,4
	Totalmente en desacuerdo	122	19,9	19,9	22,3
	En desacuerdo	85	13,9	13,9	36,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	184	30,0	30,0	66,2
	De acuerdo	125	20,4	20,4	86,6
	Totalmente de acuerdo	82	13,4	13,4	100,0
	Total	613	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

El 33,8% de los sujetos han contestado que están «Totalmente en desacuerdo» o «En desacuerdo», en contraposición al mismo porcentaje (33,8%) que están «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo» en el hecho de que las personas procedentes de países africanos tengan mayor probabilidad de estar infectados por el VIH/SIDA que las personas de España. El hecho de pensar que por ser africano ya se tiene mayor probabilidad de tener VIH, puede provocar actitudes discriminatorias.

Cuando se ha preguntado en un grupo de discusión que si existe algunos países o determinadas personas que por proceder de esos lugares geográficos tienen mayor probabilidad de contagio, se han producido algunas de estas respuestas:

«Yo creo que sí se piensa» **Sujeto 2.**
«Yo creo que sí» **Sujeto 7.**
«Prostitutas, si es prostituta y encima es de África todavía se piensa más, creo yo que esos prejuicios existen» **Sujeto 2.**
«Es lo que hemos estado hablando antes, no es que todos los de África tengan SIDA pero sí tienen más probabilidades» **Sujeto 9.**

En estas verbalizaciones podemos observar cómo se sigue relacionando determinados países con la epidemia, lo cual puede afectar en las relaciones con las personas procedentes de estas zonas.
Como decíamos en el apartado anterior, nuestra muestra indica que es necesario continuar combatiendo con el estigma asociado a determinadas zonas, países, clases sociales, raza, orientación sexual, entre otros, para llegar al objetivo de ONUSIDA de "cero discriminación".

Discusión y conclusiones

Los resultados expuestos anteriormente y extraídos de los estudiantes de titulaciones educativas de la Universidad de Huelva, confirman que en muchos de los sujetos que han participado en este estudio, las representaciones sociales ante el VIH/SIDA continúan estando estereotipadas y estigmatizadas. Un gran número de estudiantes a los que se les ha preguntado, expresan sentir emociones negativas hacía este hecho, reflexionando con posterioridad que esto puede influirles en sus relaciones con personas VIH positivas. Algunas de las metáforas utilizadas para expresar esas emociones son tristeza, soledad, muerte, drogas, pobreza, prostitución, promiscuidad o marginalidad, palabras que infunden temor y rechazo principalmente derivados de la escasa información que tienen los sujetos al respecto.

En estas páginas se ha expuesto únicamente el estudio de las representaciones sociales extraídas del cuestionario elaborado para este estudio, no obstante, la investigación en la que se enmarca esta exposición es bastante más amplia y aborda otros constructos, tales como el conocimiento que tienen sobre el VIH/SIDA o las actitudes ante este hecho. Por todo lo anterior, podemos decir que, existe un gran número de estudiantes que, a pesar de haber recibido formación en instituciones escolares y en la propia universidad, siguen sin conocer aspectos básicos del VIH/SIDA, favoreciendo imágenes e ideas estereotipadas y estigmatizadas. Ofrecer información más exhaustiva, concreta y reiteradamente en el tiempo a edades tempranas, puede contribuir a la prevención de nuevas infecciones, ya que la información llegaría antes del inicio de las primeras relaciones sexuales y favorecería que los preadolescentes y adolescentes tuviesen las competencias necesarias para evitar riesgos innecesarios y, además, se evitarían actitudes discriminatorias ante las personas seropositivas.

Es necesario insistir en el desarrollo de iniciativas educativas para prevenir el estigma que sufren las personas con VIH+ e intentar cambiar el imaginario y las representaciones sociales peyorativas que provocan dichas actitudes. Igualmente, los resultados de esta investigación, nos advierten que existen parcelas en las cuales se debe seguir profundizando en el ámbito científico, y en el de las propuestas de intervención socioeducativas que contribuyan a superar los prejuicios y el estigma asociado al VIH, así como establecer una prevención más eficaz con el colectivo más vulnerable en nuestro país, las personas jóvenes.

Referencias bibliográficas

Aggleton P.,Parker R. y Maluwa M. (2002). HIV-and AIDS-related stigma, discrimination, and human rights: a critical overview. Health and Human Rights, 6(1), 1-18. Recuperado el 10 de Octubre de 2013,de http://www.jstor.org/discover/10.2307/4065311?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103827977547

Aguilar Flores, A. (2010). Representaciones Sociales de la Masculinidad ante el "Barebacking": Impacto en el VIH/Sida. Memorias del IV Congreso Nacional de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres., 151-161. Recuperado el 17 de Diciembre de 2013, de http://www.sidastudi.org/es/registro/d25f08042fc14bd801309c56a78e015e

Araya, S. (2002). CUADERNO DE CIENCIAS SOCIALES 127. Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica. Recuperado el 18 de Noviembre de 2013, de http://www.flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/cuadernos/336-cuaderno-no-127

Flores, F. y Alba, M. (2006). El sida y los jóvenes: un estudio de representaciones sociales.(I. N. Muñiz, Ed.) Salud Mental, 29(3), 51-59. Recuperado el 06 de Noviembre de 2013 de http://www.redalyc.org/pdf/582/58232907.pdf

García , A. (2005). Educación y prevención del SIDA. Anales de Psicología, 21(1), 50-57. Recuperado el 24 de agosto de 2012, de http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/06-21_1.pdf

García, J. (2006). Interacción social y comunicación para la salud. Las representaciones sociales de los jóvenes poblanos sobre sexualidad y VIH/Sida como fundamento para la implementación de programas institucionales de mejoramiento de la salud pública. UNIrevista , 3(1), 17. Recuperado el 30 de Octubre de 2013, de http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Gonzalez.PDF

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. (Universidad de México), Ed.) Athenea-Digital(2). Recuperado el 02 de Diciembre de 2013, de http://atheneadigital.net/article/view/55/55

ONUSIDA. (2011). Informe de ONUSIDA para el día mundial del SIDA. Ginebra: Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA. Recuperado el 7 de octubre de 2012, de http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2011/JC2216_WorldAIDSday_report_2011_es.pdf

Sontag, S. (1978/1988). La enfermedad y sus metáforas. El SIDA y sus metáforas. (S. a. Farrar, Ed.) New York. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Sontag_Susan-La_enfermedad_y_sus_metaforas_El_Sida_y_sus_metaforas.pdf

Valencia, J.F., Agirrezabal A.y Salaverria, A. (2006). Representaciones sociales y el fenómeno social del sida: el rol de las teorías popularizadas. Encuentro FIPSE sobre investigación de la perspectiva social del VIH/sida. Valencia: Fundación para la Investigación y la Prevención del Sida en España. Recuperado el 02 de Octubre de 2013, de http://es.scribd.com/doc/75117757/Arrate-Agirrezabal-y-Jose-Francisco-Valencia

APROXIMACIÓN TEÓRICA AL FEMINISMO EN EL ISLAM Y EL MUNDO ÁRABE

Hernández de Santaolalla Díaz, Alfonso
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
santaoalalla.alfonso@gmail.com

Resumen

En la comunicación presentada realizaremos una aproximación teórica a la cuestión del feminismo en la cultura árabe y musulmana. Actualmente, Tamzali diferencia tres corrientes feministas principales en la cultura árabe. Un feminismo laico para el que es imposible la igualdad de género dentro del islam, que el resto de feminismos consideran occidentalizante y colonial. El feminismo árabe, culturalmente musulmán, pero que denuncia al islam como religión patriarcal. Considera que se pueden sacar aspectos positivos del legado del islam. Finalmente, el feminismo islámico, que reivindica que es posible alcanzar la igualdad de género dentro del islam. Se trata de mujeres musulmanas que rechazan el machismo existente en la mayoría de sociedades musulmanas y que consideran que se ha producido una degradación de la tradición islámica y una lectura interesada de los textos sagrados. (Tamzali, 2010:126) Mediante análisis documental y la revisión de distintos documentos de autoras feministas de origen árabe o musulmán, trataremos de dar forma a los conceptos de feminismo árabe y feminismo islámico, entendiendo sus orígenes y desarrollo y su postura frente al islam y la situación de las mujeres con respecto a este. La aportación resulta de especial interés tanto a la hora de conocer una realidad extraña a la nuestra, a la occidental, tanto como a la hora de comprender la importancia que tiene la inmersión en el contexto que vamos a investigar, principalmente cuando este contexto resulta diferente al nuestro, a fin de evitar caer en etnocentrismo, prejuicios o estereotipos que contaminen la investigación.

Abstract

In this paper we will take a theoretical approach to the question of feminism in the Arab and Muslim culture. Currently, Tamzali difference three main feminist approaches in Arab culture. A secular feminism that exposes it is impossible to accomplish for gender equality within Islam, considered by the rest feminisms Westernizing and colonial. The culturally Muslim but denouncing Islam as a patriarchal religion. Arab feminism that considers that they can get positive aspects of the legacy of Islam. Finally, Islamic feminism, which claims that it is possible to accomplish gender equality within Islam. It is Muslim women who reject sexism that exists in most Muslim societies and consider that there has been a degradation

of Islamic tradition and an interested reading of sacred texts. (Tamzali, 2010: 126) Through documentary analysis and review of various documents feminist writers of Arab or Muslim origin, try to shape the concepts of Arab feminism and Islamic feminism, understanding their origins and development and its stance against Islam and the situation of women regarding this. The contribution is particularly interesting to both the time to know a strange reality to us, to western people, much as in understanding the importance of immersion in the context that we will investigate, especially when this context is different to ours, in order to avoid falling into ethnocentrism, prejudices or stereotypes that pollute the investigation.

Palabras clave: islam, género, feminismo, árabe, igualdad.

Keywords: Islam, gender, feminism, Arab, equality.

Introducción

Al comenzar a investigar sobre un ámbito de estudio que nos es desconocido nos encontramos ante la necesidad de sumergirnos en una realidad extraña a la nuestra. Cuanto más extraña sea esa realidad en la que nos sumergimos, más difícil será realizar esta inmersión sin caer en estereotipos vagos y en una visión etnocéntrica en el estudio. Para tratar de reducir al mínimo estos estereotipos y esta visión etnocéntrica, es importante realizar un profundo estudio teórico previo de la realidad que vamos a trabajar, conocer su cultura, la visión que otras y otros autores han aportado en sus investigaciones y, principalmente, la opinión y los estudios realizados por autores y autoras originarios de esa realidad extraña que queremos conocer. Para ello deberemos acudir a bases de datos de artículos científicos, revisar los artículos, libros, manuales, o investigaciones publicados con anterioridad en relación con la temática.

Con esta comunicación pretendo, además de realizar una aproximación teórica a los conceptos de feminismo islámico y feminismo musulmán, contar mi propia experiencia al enfrentarme a una temática extraña y compleja para mí al iniciar mi proyecto de tesis doctoral sobre la integración socioeducativa de las mujeres universitarias extranjeras en Andalucía procedentes del norte de África.

1. La importancia del análisis teórico previo

La primera dificultad que me encontré al decidir investigar sobre mujeres extranjeras provenientes de países mayoritariamente musulmanas fue mi desconocimiento sobre el islam. Tratar de aproximarme a su realidad desde mi visión del mundo occidental y habiendo crecido en un país de mayoría católica podía llevarme a caer quizás en una visión colonial de dicha realidad, como se ha venido realizando durante muchos años, y caer en la victimización de la mujer musulmana como persona oprimida dentro del islam. Antes de entrar en reflexiones quizás demasiado profundas como pueden ser el uso del velo o el papel de la mujer dentro del islam, es necesario realizar una revisión teórica para comprender más a fondo estas cuestiones, sobre todo para conocer la postura de las propias mujeres de

estos países o mujeres musulmanas de otros países con respecto al islam y su cultura. En este sentido, realizaré un breve análisis sobre las dos principales posturas dentro de la cultura árabe y el islam con respecto al papel de la mujer en dicha religión, el feminismo árabe y el feminismo islámico. Con este documento no pretendo realizar una categorización exhaustiva y teórica sobre los feminismos dentro de la cultura árabe y musulmana, sino tratar de reflexionar sobre la importancia de conocer previamente el contexto que vamos a trabajar en profundidad a fin de evitar caer en mitos y estereotipos, mostrando para ello el ejemplo de dos corrientes feministas, o dos formas de ver una misma cultura con sus similitudes y sus diferencias.

2. Feminismo islámico y feminismo árabe

En primer lugar, me gustaría hacer referencia a Wassyla Tamzali, que diferencia tres corrientes feministas principales en la cultura árabe. Un feminismo laico para el que es imposible la igualdad de género dentro del islam, que el resto de feminismos consideran occidentalizante y colonial. El feminismo árabe, culturalmente musulmán, pero que denuncia al islam como religión patriarcal. Considera que se pueden sacar aspectos positivos del legado del islam. Finalmente, el feminismo islámico, que reivindica que es posible alcanzar la igualdad de género dentro del islam. Se trata de mujeres musulmanas que rechazan el machismo existente en la mayoría de sociedades musulmanas y que consideran que se ha producido una degradación de la tradición islámica y una lectura interesada de los textos sagrados (Tamzali, 2010, p.126)

Las primeras referencias al feminismo árabe nos llevan a finales del siglo XIX en un Egipto que se encuentra saliendo de la colonización británica, donde una joven periodista llamada Hind Nawfal funda la primera revista dedicada exclusivamente a las mujeres árabes, de título Al-Fatat, La muchacha. La utilización de la prensa para tratar lo que se nombraba como la cuestión feminina resulta frecuente en la época entre mujeres y hombres. Una de estas autoras, Malak Hifni Nasif, publica en 1909 un libro que recoge cerca de sesenta artículos en los que trataba desde la crítica a la poligamia o matrimonios forzados, a la defensa de la educación para niñas, pasando por supuesto por la cuestión del velo. Paradela Alonso refleja en su artículo El feminismo árabe y su lucha por los derechos de la mujer como la mayoría de las mujeres abogaban por no utilizar el velo. “El desvelamiento debía ser uno de los signos indumentarios de la nueva mujer” (Paradela Alonso, 2014, p. 31)

La persona más representativa de este primer feminismo árabe es la egipcia Huda Shaarawi, protagonista de una de las acciones reivindicativas que marcaron la historia del feminismo Árabe. Como fundadora de la Unión Feminista Egipcia tuvo el honor de representar a su país en un congreso feminista celebrado en Roma. Al regresar a El Cairo, tras haberse movido sin velo por la ciudad de Roma, no aceptó volver a taparse el rostro y decidió quitarse el velo ante la multitud de gente que la recibía en la estación de tren de El Cairo. (Paradela Alonso, 2014:31-32)

Tras la muerte de Shaarawi y cercana la toma del poder por parte de Nasser, el feminismo egipcio se encontraba en auge, siendo un movimiento potente y combativo que reclamaba cambios en las esferas pública y privada. Sin embargo, con la toma de poder de Nasser y la prohibición de partidos políticos y asociaciones cívicas y religiosas el feminismo más reivindicativo sufrió un duro golpe, siendo sustituido por otro más controlable (Paradela Alonso, 2014, p. 32)

En la década de los noventa se iba configurando un discurso islamista sobre la mujer, que se nombraría "feminismo islámico", generado principalmente en ambientes académicos occidentales en Europa y Estados Unidos. Fundamentado en la teoría poscolonial, realiza una severa crítica al feminismo árabe liberal y laicista defendiendo la liberación de la mujer mediante la vuelta al Islam y la aplicación de la sharía, una vez libre de todas las falsas interpretaciones acumuladas tras siglos de dominación masculina y patriarcal. (Paradela Alonso, 2014:34) En referencia a esta corriente, resulta interesante la aportación de Margot Badrán en su artículo Feminismo islámico en marcha (2010):

El feminismo islámico rearticula un islam de género igualitario y socialmente justo enraizado en la idiosincrasia coránica. Los conceptos clave del feminismo islámico son los principios coránicos de la igualdad de género y la justicia social. La igualdad y la justicia no pueden hacerse realidad completamente dentro de un sistema patriarcal. El feminismo islámico está tratando de avanzar en el mensaje islámico y expulsar los vestigios patriarcales del islam (Badrán, 2010, p.1-2)

Para Badrán la importancia del feminismo islámico reside en rearticular un nuevo islam libre del carácter patriarcal que se le ha asignado durante siglos. La misma autora define el feminismo islámico como un discurso que extrae su comprensión y su mandato del corán, buscando los derechos y la justicia en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres en su totalidad como parte del concepto coránico de igualdad del ser humano (Badrán, 2010, p.3)

Entre las figuras más representativas de esta corriente se encuentra Amina Wadud, defensora del imamato femenino, defensa que le llevó a poinerlo en práctica ella misma en 2005 en Nueva york y en 2008 en Barcelona (Paradela Alonso, 2014, p. 34)

Los primeros feminismos islámicos los encontramos en aquellos países orientales donde el islam político llevaba más tiempo presente, y había intentado hacer retroceder las conquistas feministas, concretándose algunas veces en intentos por desalojar a las mujeres de la esfera pública y por controlar las movilizaciones públicas de mujeres (Badrán, 2010, p. 8)

Una de las cunas del feminismo islámico es la República Islámica de Irán. Moghadam (2002:1144), nos habla de cómo Shahla Sherkat, fundadora de la revista para mujeres Zanan, y mujeres de su círculo, versadas en el Corán y refiriéndose siempre directamente a este y sus escrituras, han puesto en primer plano la cuestión del derecho a la ijtehad, que es el derecho de las personas musulmanas al racionamiendo independiente y al a interpretación religiosa, y por tanto, del derecho de las mujeres a reinterpretar la ley Islámica.
Respecto al término "feminismo islámico", existió cierta controversia por asociación a la idea de que el "feminismo" es una cuestión occidental y como tal resulta un término extranjero para el islam (Badrán, 2010, p.5). Esta controversia puede ser entendida más como una forma de deslegitimar el feminismo islámico y a las feministas islámicas que como una crítica constructiva o un rechazo al occidentalismo, pues sería injusto considerar que el feminismo ha sido una construcción occidental sin tener en cuenta a todas las feministas no occidentales que han luchado por la igualdad desde hace décadas, como es el caso, por poner un ejemplo, de la mencionada previamente, Hind Nawfal.

Pero, ¿en qué se basa el feminismo islámico?

En su artículo Islamic Feminism. A new feminist movement or a strategy by women for acquiring rights? Amal Grami (2013:105-107) realiza una enumeración de las que considera algunasde las bases teóricas de este feminismo Islámico, siendo las siguientes:

– Las mujeres musulmanas tienen la capacidad para liberarse por sí solas sin identificarse con el modelo occidental de mujer ideal.

– El islam garantizó a las mujeres ciertos derechos de los que otras religiones les habían privado, y esta religión es capaz de liberar a las mujeres una vez que sea entendida correctamente. El cambio de la condición de las mujeres puede ser conseguido dentro del islam.

– Rechazo del rol central de los hombres y la creencia de que la religión se desarrolló desde una perspectiva puramente masculina. La discriminación contra las mujeres es el resultado de una comprensión literal y pobre de los textos religiosos.

– Intentos de las mujeres por redescubrirse a sí mismas y sus habilidades en vista de forjar su propia identidad.

– Subrayar la importancia de re-examinar el islam con el objetivo de desarrollar una teoría de liberación de la mujer Islámica.

– Necesidad de distinguir entre la sharia, una base religiosa firme con sus propias normas inequívocas, decretadas por lo divino, y normas basadas en la interpretación, un producto humano sensible a cambios por consideraciones sociales

– Llamada a la reinstitución de los derechos robados a las mujeres y a su liberación de las presiones sociales y las obligaciones incompatibles con el espíritu del islam.

El hecho de que algunos adeptos al movimiento ven el Feminismo Islámico como una forma de salvación del acertijo en el que los pensamientos Islámicos se encuentran. (Grami, 2013, p. 105-107)

Discusión y conclusiones

Como hemos podido observar, existen múltiples formas de entender el islam y la cultura árabe. Nos encontramos con un feminismo árabe más laicista, que igual que denuncia al islam como religión patriarcal entiende que se pueden encontrar aspectos positivos en su legado, y por otra parte un feminismo islámico que defiende que es posible la liberación de la mujer dentro del islam, y que propone una constante revisión del Corán y de la Sharía que, tratándose de libros religiosos, resultan especialmente subjetivos y expuestos a las interpretaciones. Si nos limitamos a tener una visión sesgada de esta religión como patriarcal y opresora hacia la mujer, podemos caer en infantilizar a la mujer musulmana, dando a entender quizás que no tiene capacidad para decidir sobre sus creencias, su cultura o incluso sobre su propio cuerpo y vestimenta. Estaríamos cayendo por tanto en una postura igual de sexista que la que supuestamente criticamos, además de resultar islamófoba o racista. Acabaríamos cayendo en un discurso paternalista sin tener en cuenta qué es lo que quieren las propias mujeres árabes o musulmanas.

Es esta una de las reflexiones principales que se hace desde el feminismo del mundo árabe o musulmán, la de liberar a la mujer de la opresión sin tener que caer en el modelo occidental, o usando incluso como base de esa liberación el propio islam.

Como podemos observar, para un solo contexto de estudio podemos encontrar muchas formas distintas de entender dicho contexto, de las cuales aquí hemos tratado por encima dos de ellas. El desconocimiento del contexto que vamos a estudiar implicaría la posibilidad de obtener unos resultados poco reales, influenciados por nuestra visión estereotipada de dicho contexto.

Una vez realizado este análisis y comenzando a entender la situación de la mujer en el mundo árabe o musulmán, las distintas posturas y reflexiones que se han llevado a cabo y, sobre todo, las peticiones que estas mismas mujeres realizan, nos resultará mucho más fácil abordar una investigación de esta naturaleza. Tratar de comprender el proceso de integración socioeducativa de la mujer árabe o musulmana sin conocer sus necesidades resultaría completamente erróneo, así como querer plantear opciones que faciliten este proceso de integración desde nuestro punto de vista occidental sin realizar una previa revisión, pues resultaría una integración parcial, irreal, o podría convertirse en una aculturación, en una pérdida de los valores identitarios de estas mujeres en lugar de una integración, que es lo que buscamos.

Por lo tanto, quiero recalcar de nuevo la importancia que tiene el estudio previo y exhaustivo del contexto que se quiere estudiar, para ajustarnos a la realidad y buscar los mejores resultados posibles. Tanto antes de iniciar el proceso de investigación como durante dicho proceso deberíamos estar en constante revisión del contexto que estudiamos, a fin de evitar caer en estereotipos o en una visión etnocentrista de la realidad que investigamos que pueda falsear los resultados de la investigación y perjudicando todo el proceso.

Es extremadamente difícil dejar de lado todo nuestro sesgo ideológico y cultural a la hora de estudiar culturas distintas a la nuestra, pero debemos hacer todo lo posible por quitarnos esa visión, escuchar a las personas que van a estar implicadas en esa investigación y tratar de comprender la realidad antes de plantear propuestas o tratar de analizar procesos más complicados.

Referencias bibliográficas

BADRÁN, M. (2010). Feminismo islámico en marcha. Clepsydra, 9, 69-84.

GRAMI, A. (2013). Islamic Feminism: a new feminist movement or a strategy by women for acquiring rights? Contemporary Arab Affairs, 6(1), 102-113.

MOGHADAM, V. M. (2002). Islamic Feminism and its discontents: Toward a resolution of the debate. Signs, 27(4), 1135-1171.

PARADELA ALONSO, N. (2014). El feminismo árabe y su lucha por los derechos de la mujer. Encuentros multidisciplinares, 16(46), 30-38.

TAMZALI, W. (2010). El burka como excusa. Terrorismo intelectual, religioso y moral contra la libertad de las mujeres. Barcelona: Saga editorial.

MOVIMENTOS POPULACIONAIS INTERNOS NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA AMBIENTAL-SOCIAL À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA SOLIDARIEDADE E DA COOPERAÇÃO NOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NACIONAL SUSTENTÁVEL

Haonat, Angela
Universidade Federal do Tocantins/UFT, Palmas/TO, Brasil
ahaonat@gmail.com

Bester, Gisela
Universidade do Oeste de Santa Catarina (PPGD), Chapecó/SC, Brasil
profagmb@hotmail.com

Resumo

Nesta comunicação apresenta-se a relação havida entre os danos ambientais e a reprodução da injustiça social, pela via da injustiça ambiental, em um caso específico de movimento populacional interno, no Estado brasileiro do Mato Grosso, causado por um conflito ambiental iniciado na década de 1970, cujos efeitos danosos ainda prosseguem. Demonstra-se, em breve análise crítica, como o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil no último quarto do século XX não atendeu as demais dimensões da sustentabilidade (sociais, culturais, ecológicas), mesmo após a cogência de deveres de proteção e de defesa do direito fundamental ao meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, em perspectiva dialógica intergeracional, trazida pela Constituição de 1988, que inaugurou um Estado Socioambiental de Direito. O caso específico em análise permite concluir que os deslocamentos forçados de uma população lhes gera danos e injustiças de várias ordens, lesando um imenso leque de direitos fundamentais, cuja reparação é lenta, parcial e desproporcional, quando não impossível de ser feita, pelas naturezas irreversíveis dos danos em si, que atingem direitos coletivos e indivisíveis. Em reflexão conclusiva, a breve discussão do problema concreto aponta, entre outras saídas que se evidenciam, a educação ambiental, sempre tão lembrada em estudos como este, porém ainda tão ausente ou insuficiente no cenário brasileiro de efetivação de direitos humanos fundamentais. Na concretização constitucional e infraconstitucional das normas aqui trabalhadas, sobressai-se a educação ambiental com foco no esclarecimento do que seja verdadeiramente o princípio do desenvolvimento nacional sustentável. Este processo educativo deve ser aliado à prática da extensão rural, de fundo capacitador para a cidadania inclusiva e transformadora da realidade ambiental que circunda o Rio Taquari, hodiernamente problemática e carecedora da densificação, também, dos princípios da cooperação de todos e da solidariedade para com todos os seres vivos, de modo a dignificar a vida com a qualidade merecida.

Abstract

It is presented in this research the relation between the environmental damages and the social injustice perpetuation by the environmental injustice in a specific case of internal population movement in Mato Grosso State caused by an environmental conflict began in 1970 which the environmental damages can be seen nowadays. It is demonstrated, in a brief critical analysis, the economical development model adopted by Brazilian government in the last twenty five years in the last century did not answer the others sustainably demands, such as social, cultural and ecological, even after the creation of mechanisms to protect and defend a healthy environment brought by the Brazilian Federal Constitution in 1988, which created the social environmental right state. The concrete case in analysis allows to conclude that forced population displacement causes damages and injustices hitting a huge variety of fundamental rights which its repair is slow, disproportional and partial or sometimes impossible to be done thanks to the irreversible nature of the damages that hit many indivisible and collective rights. Conclusively reflecting a brief discussion about this concrete problem point as a escape for this situation, as many others that emerge in researches like this one, the environmental education, which is still so distant or insufficient for the effectiveness of fundamental rights in Brazilian context. The constitutional and infra-constitutional norms worked it is mainly emerged the environmental education focused on the true national sustainable development. This educational process must be linked to the countryside area in the way to transform the environmental reality around Taquari River, a problematic region and that needs densification, and also to all the principles capable to dignify the life with the quality deserved.

Palavras-chave: Educação, desenvolvimento nacional sustentável, movimento populacional interno, justiça ambiental-social, princípios fundamentais.

Keywords: National sustainable education development. International population movement. Social environmental justice. Fundamental principles.

Introdução

A reflexão crítica sobre as relações diretas que se estabelecem entre os danos ambientais (naturais ou decorrentes da ação humana) e a reprodução das injustiças ambientais e sociais por tais vias é sempre atual e necessária na contemporaneidade, sobretudo em um ordenamento jurídico como o brasileiro, pautado em seus fundamentos por valores, postulados e princípios como os da dignidade humana, da justiça social, da solidariedade, do pluralismo, da igualdade material, da cidadania plena, da sustentabilidade. Neste contexto de proteção normativa, analisa-se, nesta comunicação, o caso específico de um movimento populacional interno, no Estado do Mato Grosso.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2016a, online), garante a todos o direito a um meio ambiente sadio e equilibrado, não só às presentes, mas também às futuras gerações, o que pressupõe e reforça a ideia de um Direito construído em direto

diálogo intergeracional. Porém, mesmo com a existência de várias normas que regulam a proteção do meio ambiente, percebe-se a dificuldade da sua implementação, seja pela sua ignorância (pessoas simples que realmente as desconhecem), seja por ações daquelas pessoas que ainda se utilizam do meio ambiente como res nullius, externalizando o ônus de suas atividades nocivas de modo a impactar comunidades inteiras, as quais, muitas vezes, são obrigadas a deixar o seu habitat original, deslocando-se internamente, ou até para outros países.

Os danos ambientais e as catástrofes naturais (muitas ocorridas em razão da omissão do Estado em implementar políticas públicas já previstas em seu ordenamento jurídico) são igualmente responsáveis pelo deslocamento de um grande número de pessoas, que se acham obrigadas a migrar de um lugar a outro, sem recursos e sem trabalho (como no caso que circundou o terremoto ocorrido no Haiti).

Neste contexto introdutório, frisa-se que, no caso brasileiro, a Constituição federal ainda atribui ao Estado e à coletividade a obrigação de defesa e de preservação do meio ambiente, o que implica deveres constitucionais fundamentais conexos, ao mesmo tempo, com os princípios da solidariedade e da cooperação, considerando-se a característica transfronteiriça tanto das benesses quanto dos danos ambientais. A não observação de tais deveres acaba, de uma ou de outra forma, gerando injustiças ambientais, as quais, por sua vez, trazem junto, na maior parte dos casos, também a injustiça social.

1. Conflitos ambientais e injustiça social: a desigualdade em foco

Ensina Acselrad (2010) que o termo justiça ambiental revela uma ressignificação dos conflitos ambientais instaurados a partir dos embates sociais e o desenvolvimento econômico. Essa justiça pressupõe o acesso equitativo aos recursos naturais e a garantia de um meio ambiente salubre e equilibrado para todos. Peralta (2014) acrescenta ao tema que a justiça ambiental por si só propugna um novo modelo de Estado de Direito, aquele qualificado como Socioambiental, Ambiental, ou Ecológico, indo além da ideia de Estado Democrático de Direito, pois incorpora valores de cooperação e de solidariedade, além da exigência da prudência e da precaução dos humanos para com a natureza.

Atualmente nota-se mais claramente o quanto os conflitos ambientais se intensificaram, causando danos que vão do individual ao coletivo, nos aspectos materiais, sociais, morais e culturais. Vive-se em tempos de "aceleração dos processos que modificam de forma extrema os sistemas climáticos globais", representando "uma real possibilidade de comprometimento dos rumos da existência da humanidade" (Ayala, 2012, p. 15). Em tal contexto, o termo conflito ambiental aqui utilizado designa de forma ampla as consequências advindas de danos ambientais – naturais e/ou causados pela ação humana – e que atingem precipuamente as populações mais pobres e desassistidas em seus direitos sociais, por ocuparem as periferias citadinas ou as zonas rurais que sofrem consequências climáticas (como secas e desertificações).

No Estado brasileiro do Tocantins, por exemplo, de acordo com Porto et al. (2013), em relatório que levanta os números de injustiça ambiental, quinze conflitos ambientais são realçados (englobando aqueles de terras indígenas, os

do Movimento dos Sem Terra, os decorrentes da instalação de usinas hidrelétricas e os advindos do avanço da monocultura). Outros Estados da Federação também realçam as estatísticas das injustiças ambientais, com destaque para aqueles produtores de soja (Senn, 2012, p. 73), como é o caso do Mato Grosso/MT, que embora possua uma das mais belas paisagens naturais do Planeta Terra (o Pantanal, região expressamente protegida na Constituição federal), enfrenta há décadas o problema dos "arrombamentos", fenômeno em que, por consequência do assoreamento dos rios, na época das chuvas há o rompimento e o desvio das águas com efeitos nefastos às populações ribeirinhas, como se demostrará mais aprofundadamente neste artigo.

O denominador comum entre esses conflitos ambientais é a vulnerabilidade das pessoas atingidas e a demora no julgamento de processos – judiciais ou administrativos – que visam à reparação dos danos nas hipóteses de terem sido causados pela ação humana.

2. Danos ambientais naturais e decorrentes da ação humana: os deslocamentos que descolam identidades e modos de vidafoco

No ordenamento jurídico brasileiro a tríplice responsabilidade (civil, administrativa e penal) por danos ao meio ambiente está disciplinada na Constituição federal (§ 3º, do art. 225) e na legislação infraconstitucional. O problema não está na falta ou na qualidade da legislação, mas na sua inobservância. Ainda que existam instrumentos de controle como os estudos ambientais prévios à etapa do licenciamento ambiental, muitos empreendimentos econômicos são instalados em desacordo total ou parcial à legislação existente. Este quadro é agravado pela deficiência na fiscalização por parte dos órgãos ambientais, causando um efeito que se prolonga no tempo e faz com que alguns danos ambientais se tornem realmente irreparáveis.

Os danos ambientais podem decorrer da ação humana e da própria natureza. Nesta ultima hipótese a linha divisória da responsabilidade entre o caso fortuito e a ação humana é muito tênue, pois os desastres naturais podem ter como causa o descaso humano pela natureza. Ambos os desastres (naturais e provocados pela ação humana) resultam em danos de difícil reparação, pela extensão (materiais, morais, culturais) e pela complexidade de se chegar a valores compensatórios justos e adequados. Como exemplo de desastres ambientais naturais decorrentes da inércia do Estado (faltas de fiscalização e de controle das licenças ambientais concedidas), pode-se mencionar o problema do arrombamento que aflige as populações ribeirinhas às margens do Rio Taquari. O fenômeno do arrombamento do rio obriga ao deslocamento da população que vive às suas margens, provocando-lhe, além da perda patrimonial, a violência pela perda do seu tradicional habitat. Trata-se de um deslocamento populacional interno gerador de vários tipos de danos. Com efeito, as pessoas não estão se deslocando por querer, por vontade própria, em busca de uma melhor qualidade de vida. Estão sendo forçadas. E neste processo não se pode desconsiderar que o ser humano desenvolve ao longo da vida sentimentos de pertencimento a um determinado lugar. Conforme Tuan, citado por Haonat (2007, p. 79), mesmo os seres não humanos possuem sentimento de território e lugar. Os humanos reagem a esse mesmo

sentimento de pertencimento de forma bem mais complexa, pois criam expectativas, lutam e sonham por seus ideais. Orr (2006, p. 131) ensina que "o vínculo a um lugar se desenvolve em segredo, num processo em que meras palavras e pensamentos dão lugar a algo mais profundo". Para ele, com o tempo "as fronteiras entre a pessoa e o lugar podem se tornar quase imperceptíveis. Há pessoas que morrem rapidamente quando desenraizadas dos seus lares ancestrais", dizendo acreditar que "tirar as pessoas do lugar onde elas têm as suas raízes é o mais cruel dos castigos que um ser humano pode afligir a outro." Porém, frisa que se vincular "a um lugar ou centrar-se nele" exige "tempo e paciência, talvez pobreza e, com quase toda certeza, uma grande dose de necessidade."

O afastamento forçado do habitat provoca, além do sofrimento emocional/psíquico em si, a perda da identidade cultural, realçada em seguida pela dificuldade de adaptação/readaptação a outros lugares de habitação, o que necessariamente implica também a necessidade de outros modos de vida. Mais: é preciso lembrar-se que, seja para onde estejam indo, os chegados em novo ambiente também provocarão, por sua vez, impactos, no mínimo culturais, provocando inevitáveis transformações nas estruturas e nas organizações das sociedades ditas de chegada. Assim: há perdas nas sociedades de partida; há perdas nas sociedades de chegada. E nessa alteração involuntária, mais do que isso, forçada, da ordem das coisas, não se vislumbram ganhos para essas pessoas diretamente envolvidas, nem em termos econômicos, nem em termos de incremento de dignidade às suas vidas.

Outro ponto que merece destaque na análise dos desastres ambientais é a dificuldade de apurarem-se as responsabilidades. No caso do arrombamento do Rio Taquari/MT existem ações judiciais que tramitam há vários anos sem que se chegue a um resultado satisfatório para a população atingida. Se os danos ambientais (naturais ou não) decorrem da inobservância da legislação ambiental, a pergunta lógica e imediata recai sobre a razão do descumprimento/desconhecimento da legislação ambiental. Lorenzzetti (2010, p. 102), tratando da teoria da implementação dessa legislação, explica que ela se materializa sob a ótica de três elementos: o cumprimento voluntário (Compliance), o cumprimento forçado (Enforcement) e a dissuasão (Deterrence). No cumprimento voluntário "as condutas humanas se ajustam aos mandamentos, proibições ou permissões que a norma jurídica contém", tendo como fator de incremento a coesão da política ambiental com os incentivos econômicos, a cultura e a legislação, havendo neste modelo a crença nos valores resguardados pela lei, por isso a sua observância voluntaria. A legislação ambiental, por ainda representar o "novo", com os (aparentes) limites impostos ao direito de propriedade, sofre resistência em ser cumprida voluntariamente por parte do setor econômico brasileiro, cujas razões devem-se à burocracia e ao alto custo de implementação (taxas e estudos ambientais necessários). Reforça esta ideia Benjamin, ao considerar que o "respeito à lei (=compliance) significa [...] a adequação dos sujeitos-destinatários aos comportamentos e padrões estatuídos", podendo sê-lo espontâneo, como regra, ou forçado, de caráter excepcional. O órgão ambiental responsável pela fiscalização pode, por exemplo, ao lado das sanções previstas na lei, estabelecer políticas que estimulem o cumprimento das regras por meio de programas educativos e de assistência técnica ao campo. Trata-se do que Bobbio (2011) anunciava como uma forma de sanção premial, que, ao invés de punir, incentiva o agir conforme a lei.

O que se quer enfatizar aqui é que a existência da lei por si só não basta para que os empreendedores que utilizem recursos naturais a cumpram voluntariamente no

processo de desenvolvimento econômico. Ao lado da lei é necessária a formação de uma consciência de cooperação e de solidariedade para a preservação do meio ambiente, na trilha de um caminho que leve efetivamente ao desenvolvimento nacional sustentável, já positivado no ordenamento jurídico brasileiro desde 2012 (Bester, 2013). Reside aí a importância da educação ambiental, que deve se pautar pelas modalidades formal e não formal. Essa educação, visando a instalar um senso de responsabilidade ética para com o habitah, deve ser prevista também no reassentamento das pessoas deslocadas (Orr, 2013, p. 123).

No Brasil, desde a edição da Lei n. 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, percebe-se a adesão e o desenvolvimento de consciência ambiental, em especial da população mais jovem (por via da educação formal), mas sem grandes reflexos na atividade econômica em geral, o que se pode atribuir ao apego a um modelo de desenvolvimento que não privilegia as facetas do desenvolvimento sustentável em suas dimensões alargadas (humana, política, social, cultural, ética e territorial), como sempre o prega Sachs (2008). Ao contrário, ainda dá-se ênfase à economia em detrimento das demais dimensões, justamente daquelas que mais remontam e valorizam a dignidade da pessoa humana.

3. Educação ambiental como instrumento de cooperação e de solidariedade na construção do desenvolvimento nacional sustentável

O art. 1º da Lei 9.795/99 conceitua no ordenamento jurídico brasileiro a educação ambiental como os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Já o seu art. 2º preconiza que esta educação se dará tanto em caráter formal como não formal. A educação ambiental não formal (art. 13) engloba todas "as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente" (Brasil, 2016b, online). Nesse tópico pretende-se demonstrar a vulnerabilidade proveniente da desigualdade de acesso às informações e aos recursos ambientais, sendo que o desigual e não equitativo acesso a tais recursos significa, também, uma proteção ambiental desigual (Leff, 2006, p. 302). Ocorre que o meio ambiente, por sua natureza difusa, é um direito humano fundamental classificado como de terceira dimensão, o que pressupõe os seus inerentes aspectos cooperativos e de solidariedade, sem os quais não pode ser usufruído por todos de forma equitativa.

Retoma-se o problema do Rio Taquari, que ao longo de seus 800km percorre todo o Estado do Mato Grosso/MT e o Estado do Mato Grosso do Sul/MS, até chegar ao Rio Paraguai. Com o rompimento das margens e a formação dos novos leitos, as áreas atingidas ficam permanentemente alagadas. Isto faz com as pessoas que ali vivam precisem abandonar o seu habitat, deixando para trás tudo o que adquiriram. Trata-se de um fenômeno que teve inicio na década de 1970, pelo aumento expressivo das atividades agrícola e da pecuária, atingindo tanto aos grandes como aos pequenos produtores rurais (Galdino; Vieira ; Pellegrin, 2016, online).

Com o problema instalado, houve providências tomadas pelo Ministério Público, que ajuizou a Ação Civil Pública 0000284-53.2013.403.6007, em curso perante o Tribunal Regional Federal da 3ª Região (Brasil, 2016c, online), obtendo em sede de liminar, a proibição de novos licenciamentos e a renovação de antigos até a resolução do quadro, implicando ainda a adoção de medidas por parte dos orgãos ambientais (IBAMA e IMASUL), sob pena de multa diária. Nota-se que a ação teve como objeto a proteção do meio ambiente natural, ao proibir novos empreendimentos e a renovação das licenças já concedidas, além de obrigar os órgãos ambientais competentes a adotarem políticas de recuperação da área atingida. Não houve qualquer menção aos impactos sociais, mesmo que esse desastre ambiental tenha afastado do local pessoas vulneráveis que perderam seu habitat e seu patrimônio. Esqueceu-se, na ação, da característica de os danos ambientais serem transfronteiriços e complexos no espraiamento de suas consequências. As pessoas precisaram deslocar-se e levar consigo as dores do afastamento e das perdas. Perdas muito maiores do que as materiais, mas também estas. É o típico caso de injustiça ambiental, que leva à injustiça social, ainda que não haja seletividade de danos no caso concreto em análise.

4. O elo dos deveres de educação ambiental para o desenvolvimento sustentável com o direito fundamental ao meio ambiente sadio e equilibrado a todos: à guisa de discussão conclusiva

O meio ambiente sadio e equilibrado como direito de todos pressupõe, no Brasil, a submissão da ordem econômica aos ditames da justiça social, conforme enlace feito na origem, pelo texto constitucional federal de 1988, em seu art. 170, VI (Brasil, 2016a, online). Yoshida (2006, p. 85) lembra que os direitos fundamentais e a dignidade humana "constituem um binômio inseparável, um servindo à definição e à justificativa do outro, reciprocamente. Os direitos fundamentais são considerados expressão da dignidade da pessoa humana, e esta, o substrato daqueles". Ayala (2012, p. 23), alerta que o "direito fundamental ao meio ambiente não poderia ser compreendido senão com o resultado de uma composição, de posições jurídicas e de realidades subjetiva e objetiva do direito fundamental".

Deste modo, precisam entrar em ação os deveres fundamentais, sobretudo de educação ambiental, capaz de, enquanto direito-dever, operar a consciência ética e a racionalidade ecológicas suficientes para a efetivação dirigida e concatenada dos outros deveres, maiores, de proteção e de defesa do meio ambiente, para que seja este um bem realmente sadio e ecologicamente equilibrado, como o quer a mesma Constituição. A circularidade de efetivação desses deveres e direitos fundamentais é que garante, por sua vez, a afirmação, em âmbito de densificação, do princípio do desenvolvimento sustentável, no caso nacional. Se o projeto de desenvolvimento nacional brasileiro das décadas de 1970 em diante tivesse tido como foco a sustentabilidade em todas as suas variadas e essenciais dimensões, certamente o caso concreto dos arrombamentos do Rio Taquari não existiria atualmente. Porém, como é uma realidade instalada, e altamente problemática, carece de atuação dos órgãos de fiscalização, de punição, mas, também, educativos (sobretudo de extensão rural, com assistência técnica

sensibilizadora orientada pela sustentabilidade em todos os aspectos), para que se estanque e não volte a reproduzir-se, incluindo educação para o reassentamento das pessoas dali deslocadas.

Referencias bibliográficas

Acselrad, H. (2010) Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. Estudos avançados, 24(68), p.103-119. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ea/v24n68/10.pdf>.

Ayala, P.A. (2012) Direito fundamental ao meio ambiente e a proibição de regresso nos níveis de proteção ambiental na Constituição brasileira. In: P.A. Ayala (Ed.). Direito ambiental e sustentabilidade: desafios para a proteção jurídica da sociobiodiversidade. Curitiba: Juruá. P. 15-38.

Benjamin, A. H. V. (2009). A natureza no Direito brasileiro: coisa, sujeito ou nada disso. BDJur, Brasília, 4 de dez. 2009. Disponível em <http://bdjur.stj.gov.br>.

Bester, G. M. (2013) Contratações públicas sustentáveis no Brasil a partir de 2010: a regulamentação do artigo 3º da Lei 8.666/1993 e seus impactos no âmbito da Administração Pública Federal em termos de desenvolvimento nacional sustentável. In: A. K. Trindade, A. A. da S. Espindola y S. O. Boff (Eds.). Direito, Democracia e Sustentabilidade: Anuário do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Meridional. Passo Fundo/RS: IMED. P. 307-341.

Bobbio, N. (2011). Teoria do ordenamento jurídico. Tradução: Ari Marcelo Solon. São Paulo: EDIPRO.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>..

Lei n. 9.795/99. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>.

Tribunal Regional Federal. Ação Civil Pública 0000284-53.2013.403.6007. Autores: Ministério Público Federal e Ministério Público Estadual. Requeridos: União Federal, Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (IBAMA), Estado do Mato Grosso do Sul, Instituto do Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul (IMASUL). Decisão proferida em 21 de maio de 2013, pelo Juiz Federal Gilberto Mendes Sobrinho. Disponível em: <http://web.trf3.jus.br/noticias/uploaddir/file/coxim%201.pdf>.

Galdino, S.; Vieira, L. M. y Pellegrin, L. A. (2006). Impactos Ambientais e Socioeconômicos na Bacia do Rio Taquari/Pantanal. Corumbá. Disponível em <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Livro-Impactos_ambientais-Pantanal.pdf>.

Haonat, A. I. (2007). O direito ambiental em face da qualidade de vida: em busca do trânsito e transporte sustentáveis. São Paulo: RCS.

Leff, E. (2006). Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza. Tradução: Luís Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lorenzetti, R. L. (2010). Teoria geral do Direito Ambiental. Tradução: Fábio Morosini e Fernanda Barbosa. São Paulo: RT.

Orr, D. (2006). Lugar e Pedagogia. Reminiscências. In: M. Stone, Z. Barlow (Eds.). Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. Tradução: Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, p. 114-136.

Peralta, C. (2014). A justiça ecológica como novo paradigma da sociedade de risco contemporânea. In: S. Peralta, L. Alvarenga y S. Agustin (Eds.). Direito e justiça ambiental: diálogos interdisciplinares sobre a crise ecológica. Caxias do Sul/RS: Educs, p. 13-29. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/direito_justica_ambiental.pdf>.

Porto, M. F.; Pacheco, T.; Leroy, J. P. et al. Mapa dos conflitos de injustiça ambiental e de saúde no Brasil. Disponível em: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=equipe>.

Sachs, I. (2008). Desenvolvimento includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond.

Senn, A. (2012). O desmatamento em áreas protegidas no Estado de Mato Grosso: a espera de um novo Código Florestal. In: P. Ayala (Ed.). Direito ambiental e sustentabilidade: desafios para a proteção jurídica da sociobiodiversidade. Curitiba: Juruá, p. 65-83.

Yoshida, C. (2001). Poluição em face das cidades no Direito Ambiental brasileiro: a relação entre degradação social e degradação ambiental. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 372 f. Tese (Doutorado em Direito).

A POLÍTICA DE IGUALDADE DE GÊNERO NAS FORÇAS ARMADAS: AS PRIMEIRAS ASPIRANTES NA ESCOLA NAVAL

Honorato, Hercules
Escola Naval, Rio de Janeiro, Brasil
hghhhma@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é compreender a construção da identidade social da jovem mulher militar oriunda da formação superior na Escola Naval, instituição secular na formação de jovens oficiais da Marinha do Brasil e que recebeu, em 2014, as primeiras doze mulheres graduandas. Este estudo é de cunho qualitativo, bibliográfico exploratório, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado às alunas no período de adaptação à vida militar. O quartel tem por característica ser um território de homens, principalmente por envolver atividades de risco, força e de forte rigor da disciplina. 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. O período deste estudo em questão é uma fase de transição brusca e intensa, uma verdadeira "peneira", que visa levar à desistência as pessoas que não possuem vocação ou força de vontade suficiente para o ingresso na carreira militar. A pressão, sob vários aspectos, que é exercida, com exercícios físicos, treinamentos militares e uma gama considerada de informações sobre a carreira e a cultura naval, faz parte de uma melhor preparação para o dia a dia repleto de atividades, tanto acadêmicas quanto militares do ciclo escolar e da vida militar-naval. No momento inicial de formação de um pequeno grupo de pioneiras, que representava 1,5% do total de discentes, verificou-se que elas começaram a conhecer as identidades sociais militares, o seu estilo de vida e os seus valores, e conscientizadas sobre a profissão escolhida, de dedicação à Marinha e à Pátria, sem se esquecerem de que são mulheres e cidadãs, integrantes ativas de uma sociedade que busca respaldo para uma Nação desenvolvida, forte, livre, unida, justa e soberana.

Abstract

The purpose of this article is to understand the construct of social identity among young military women receiving a higher education at the Brazilian Naval Academy, Brazil's oldest commissioning source for officers of the Navy, and who, in 2014, accepted the first class of women. This study is a qualitative approach and bibliographic exploration that analyzes data

collected from a questionnaire administered to students during the period of adaptation to military life. The barracks are traditionally a masculine territory, mainly because they involve risk, strength, and strong activities with the rigors of discipline. The structural change in gender relations has evolved considerably in recent years. We are the fruit of this historical social construction, and since the opportunities have been made available, women are demonstrating their value, as well as leadership and decision-making capabilities. The period of this study is a period of sudden and intense transition, a true "sieve", which aims to attrite the people who do not possess the aptitude or willingness to enter into the military. The pressure, in many aspects, which is applied with physical exercise, military training and a wide range of information on career and naval culture, is part of the preparation for the day to day activities, both academic and military of the school cycle and naval life. In the initial stages of adaptation, the small group of pioneering women, representing 1.5% of the student-body, began to develop and dedicate themselves to their Navy and country, all without forgetting that they are citizens and active members of a society that support a strong, free, united, just, sovereign and developed nation.

Palabras-chave: Escola Naval, Forças Armadas brasileiras, Igualdade de gênero.

Keywords: Naval Academy, Brazilian Armed Forces, Gender Equality.

Introdução

"As mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano (Beauvoir, 1967, p.7)."

A epígrafe acima foi retirada do primeiro parágrafo do livro "Segundo Sexo", escrito por Simone de Beauvoir entre os anos de 1946 a 1948, com publicação inicial em 1949. A autora vivia numa época de término da Segunda Guerra Mundial e presenciou a recuperação de seu país, que fora dominado e dividido pelas potências em conflito. Poderíamos trazer e contextualizar a frase para os dias atuais, pois a luta pelo reconhecimento da mulher como força produtiva emancipada e participante ativa da sociedade contemporânea ainda é intensa e recente, com ganhos reconhecidos e retrocessos perceptíveis. A mulher 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.

Após a mutação dos hominídeos para os seres humanos, há cerca de 250 mil anos, a sociedade humana passou a se basear na caça e na coleta. Homens e mulheres dividiam o poder em sistema de "coletivo de iguais", ou seja, por mais que houvesse divisão de tarefas, não havia um sistema hierarquizado entre eles. Do ponto de vista do gênero, portanto, existia igualdade, um poder partilhado, que Saffioti (2000, p.20) assevera:

"Já está provado através dos estudos históricos que, na sociedade de caça e coleta, a mulher provê no mínimo 60% das necessidades da comunidade; a comida, por exemplo, em mais de 60% é oferecida pelas atividades de coleta desenvolvidas pelas mulheres. Os homens caçam, mas a caça não é uma atividade cotidiana, é uma atividade que ocorre uma ou duas vezes por semana; ele provê cerca entre 30

a 40% da necessidades da comunidade. Por aí já se vê que a situação da mulher não é a mesma em todas as sociedades e que a dominação masculina é um caso específico, um caso histórico dentro de um esquema de divisão do poder mais igualitário."

O que se acredita, portanto, é que tanto os homens quanto as mulheres podem executar diferentes tipos de trabalhos e serem iguais, assim como podem desempenhar funções idênticas e serem desiguais; como Farr e Chitiga (1991, citado em Macêdo & Macedo, 2004, p.83) argumentam, "o problema não se refere tanto sobre quem faz o quê, mas quem define os papéis do outro e se, tanto homens quanto mulheres, têm escolha". Com o passar dos séculos, observa-se o aumento da participação das mulheres em ocupações profissionais tradicionalmente masculinas como pano de fundo para uma efetiva igualdade de oportunidades entre ambos os sexos.

Em 2014, a Escola Naval (doravante EN) recebeu as primeiras doze Aspirantes[1], já incorporadas ao Corpo de Intendentes da Marinha. Este estudo, portanto, é de cunho qualitativo, bibliográfico exploratório e com dados de pesquisa longitudinais, visto que acompanharemos as doze novas Aspirantes durante sua formação acadêmica, da qual sairão Guardas-Marinha em 2017. A ideia precípua é procurarmos compreender a formação da construção da identidade social da jovem mulher militar oriunda da graduação superior via aquatelamento. O período inicial de coleta de dados foi o da adptação, que ocorreu no mês de janeiro de 2014, e o instrumento de coleta foi um questionário com perguntas abertas e fechadas às adaptandas[2].

Assim exposto, e para concretização do objetivo colimado, este artigo está dividido em quatro seções principais, além da introdução e das considerações finais. Começamos por uma breve história sobre a mulher nas Forças Armadas - e em especial na Marinha - até a chegada das candidatas a Aspirantes na EN. A segunda parte trata dos valores que são ensinados, sendo que o companheirismo e o espírito de corpo foram os destacados. A terceira seção apresenta o que significa o período de adaptação à vida militar. A quarta, é uma análise do instrumento de coletas e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Espera-se que este estudo seja relevante para a construção de pontes sólidas no trato das futuras jovens que farão a opção de se tornarem oficiais da Marinha, por intermédio do aquartelamento e da vida na caserna[3] durante a sua graduação.

1. Breve história da mulher nas forças armadas brasileiras

Em 24 de outubro de 1979, o então Senador da República por São Paulo, senhor Orestes Quércia, submeteu um Projeto de Lei do Senado [PLS] de número 323 que tratava do ingresso voluntário de mulheres nas academias militares de nível superior. O projeto, em seu artigo 1o, ainda reservava um percentual de vagas para candidatos do sexo feminino (PLS, 1979).

[1] Aspirantes - denominação oficial, no ambiente da Marinha do Brasil, para os alunos da Escola Naval brasileira.

[2] Adaptandos (as) - termo que designa o futuro Aspirante durante o período compreendido entre sua apresentação e a sua matrícula no ciclo escolar (Escola Naval, 2014, p.1.1).

[3] Caserna - Construção destinada ao alojamento de militares; quartel.

Em 28 de novembro de 1979, a Comissão de Constituição e Justiça do Senado, por intermédio do seu parecer no 20, rejeitou o referido projeto, argumentando que o mesmo era inconstitucional, pois era prerrogativa do Presidente da República dispor sobre a estruturação, atribuições e funcionamento dos órgãos da administração federal (Parecer, 1980, p.1).

À época, a Marinha crescia com a aquisição, no exterior e construção no Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro, de modernas Fragatas da Classe "Niterói", entre outros meios operativos, além de mobiliar, com mão-de-obra de nível técnico e universitário, o Centro Médico Naval do Rio de Janeiro, um complexo hospitalar recém-inaugurado, que incluía também o Hospital Naval Marcílio Dias.

Aproveitando-se da ideia das mulheres nas Forças Armadas e da necessidade de liberar o militar operativo para as "atividades relacionadas diretamente com a preparação e o emprego do Poder Naval" (Mendes, 2010, p.1), em 7 de julho de 1980, com a promulgação da Lei número 6.807, foi criado pelo então Mininstro da Marinha, o Almirante-de-Esquadra Maximiano Eduardo da Silva Fonseca, o Corpo Auxiliar Feminino da Reserva, composto por um quadro de Oficiais e outro de Praças (Andrada & Peres, 2012).

Após mais de 30 anos da entrada das primeiras mulheres nas fileiras da Marinha do Brasil (MB), em 2014, pela primeira vez, passaram a pisar o solo histórico da Ilha de Villegagnon, sede desde 1938 da EN, doze Aspirantes no Curso de Graduação, futuras bacharéis em "Ciências Navais". Essas pioneiras na formação militar superior na Marinha representavam cerca de 1,5% do total de discentes da Instituição.

A Força Aérea Brasileira admitiu o ingresso de mulheres em 1982, inicialmente em atividades administrativas e na área da saúde, similar ao realizado pela MB. Em 1996, utilizando o mandamento contitucional de que "homens e mulheres são iguais em direitos, obrigações e oportunidades" (Takahashi, 2002, p.135), o então Ministro da Aeronáutica, Brigadeiro Mauro Gandra, admitiu na Academia da Força Aérea (AFA) as primeiras mulheres em curso de formação superior, no quadro de Intendência, para o "recebimento de uma formação acadêmico-militar idêntica ao à dos homens em curso de formação de oficiais de carreira e a possibilidade de atingir o generalato" (Takahashi, 2002, p.135). A partir de 2002, a possibilidade profissional das mulheres nessa Academia foi ampliada, com a opção, durante o concurso de admissão, para o ingresso no Curso de Formação de Oficiais Aviadores, que, segundo Santos (2006, p.38), "destina-se a aumentar a participação feminina no curso, compensado o fato de que não há vagas para mulheres na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, de onde provém a maior parte dos Cadetes Aviadores da AFA".

Não obstante, o Exército Brasileiro foi criado um Quadro Complementar de Oficiais em 1990. "Diferentemente da Marinha e da Aeronáutica, as mulheres ficaram reunidas num quadro à parte, no Exército foi criado o Quadro de Oficiais Auxiliares, composta por homens e mulheres, para o exercício de funções técnicas" (Andrada & Peres, 2012, p.36). Em seguida a lei número 12.705, de 08 de agosto de 2012, que dispõe sobre os requisitos para ingresso nos cursos de formação de militares de carreira do Exército, em seu artigo 7o, determina que "o ingresso na linha militar bélica de ensino permitido a candidatos do sexo feminino deverá ser viabilizado em até 5 (cinco) anos a contar da data de publicação desta Lei". Desse modo, a Escola Preparatória de Cadetes do Exército está ultimando obras em suas instalações para o recebimento, a partir de 2017, das primeiras mulheres para um curso regular da carreira militar da Força[4], nos quadros de Material Bélico e Intendência.

[4] Recuperado em 26 de setembro de 2014, de http://correio.rac.com.br/_conteudo/2014/03/ig_paulista/164113-espcex-prepara-as-primeiras-mulheres-combatentes-do-brasil.html

2. Os valores militares

A caserna tem por característica ser um território de homens, principalmente por envolver atividades de risco, força e de forte rigor da disciplina. Carreiras (2004, p.91) argumenta que, apesar dessa tentativa atual de "equalização estatutária entre militares de ambos os sexos, persistem ainda diversas restrições ocupacionais e as mulheres continuam maioritariamente excluídas de funções relacionadas com o combate". Porém, uma vez que as oportunidades foram abertas, "as mulheres estão demonstrando sua alta capacidade de decisão, autonomia e comando [...] os desafios agora são o pleno acesso das mulheres às atividades de risco e às mais altas funções de comando e de decisão" (Andrada & Peres, 2012, pp.14-15).

É importante realçar que a base do trabalho, em qualquer organização, inclusive a militar, é formada pelos seus valores, que norteiam também os objetivos pessoais e, consequentemente, devem estar em consonância com os princípios e valores organizacionais, que servirão de base para melhorar a eficiência do trabalho, sendo necessário o alinhamento dos objetivos dos trabalhadores aos da empresa, orientando ambos a uma direção com o mesmo fim (Ribas & Rodrigues, 2009). Os valores organizacionais dizem respeito ao comportamento desejado do indivíduo em relação ao seu ambiente de trabalho, e também servem como motivador de seu relacionamento com as tradições de sua instituição, comunicados e transmitidos entre seus membros, sem deixar de possuir certa correspondência com os valores pessoais.

Castro (2004, p.15) argumenta, em seu estudo antropológico na Academia Militar das Agulhas Negras, que "o Cadete vive um processo de socialização profissional durante o qual deve aprender os valores, atitudes e comportamentos apropriados a vida militar. [...] é na interação com outros cadetes e com os Oficiais que ele aprende como é ser militar". Esse autor, citando Dornsbuch (1995 como citado em Castro, 2004, p.35), afirma ainda que as "academias militares constituem-se no 'exemplo extremo' de uma 'instituição assimiladora': 'Ela isola os cadetes do mundo de fora, ajuda-nos a se identificar com um novo papel, e, assim, muda sua auto-concepção'". Nesse isolamento, os novos cadetes começam a conhecer os valores e virtudes dos militares, em especial a hierarquia e a disciplina, binômio estrutural da vida na caserna.

Schirmer (2007) apresenta-nos trinta virtudes da carreira das armas, e para representar esse período de assimilação da vida militar dos jovens e das jovens, podemos pinçar inicialmente a "camaradagem" e o "espírito militar". O espírito militar, segundo esse autor, pode ser resumido como a exaltação ao sentimento do dever que emana em prol da sociedade, o respeito à disciplina, a abnegação, a lealdade e a coragem física e moral e "é a fonte onde o soldado busca o bálsamo a ser derramado nas chagas abertas pelas inevitáveis adversidades da vida castrense" (Schirmer, 2007, p.31).

Segundo o dicionário online Priberam da Língua Portuguesa[5], camaradagem significa convivência entre companheiros; solidariedade ou amizade entre colegas. Schirmer (2007, p.96) corrobora que ela estabelece "o sadio relacionamento entre os componentes de uma Força Armada, cria a união e a confiança, fortalece as tradições, solidificando os ideais comuns [...]. Estrutura-se na ajuda e na solidariedade recíproca, na confiança [...] na lealdade", o que pode ser ratificado no livro "Nossa Voga", que todos os novos Aspirantes recebem para começarem no trato das lides marinheiras. Ele afirma que "uma das mais belas virtudes que nós, militares, indiscutivelmente possuímos é o coleguismo [...]. Não esqueça nunca que as

[5] Recuperado em 28 de setembro de 2014, de http://www.priberam.pt/dlpo/camaradagem

amizades iniciadas na Escola Naval são as mais sólidas e duradouras" (EN, 1957, p.30-32). Na versão atual deste livro, "a vida acadêmica traz consigo o conceito de turma, conjunto dos Aspirantes que ingressam em um mesmo ano na Escola Naval, e em um mesmo ano - que identifica a turma - são declarados Guardas-Marinha" (EN, 2009, p.61).

O Contra-Almirante Adalberto de Leme Basto, em 1941, proferiu as seguintes palavras dirigidas aos alunos do então curso prévio[6]: "Começais hoje vida nova. Trocais a liberdade de estudante ginasial e a vida de casa pelo regime exatamente estabelecido do internato [...] a par de suas obrigações nela tereis recreio e passatempo agradável" (EN, 1957, p.38).

E assim, entraram, em janeiro de 2014, pela ponte principal da Ilha de Villegagnon, para o período de adaptação, vestidos de calça jeans, camiseta e tênis branco, 236 jovens brasileiros, homens e mulheres, em busca do sonho de serem os novos "Sentinelas dos Mares"[7] do glorioso Brasil.

3. O estágio de adaptação a vida militar

O período de adaptação é uma fase de transição brusca e intensa, como afirma Castro (2004, p.19), "uma 'peneira' que visa levar à desistência as pessoas que não possuem vocação ou força de vontade suficiente para o ingresso na carreira militar". É um período no qual os novatos não têm tempo nem para pensar, com todos os momentos ocupados por alguma atividade, das físicas e militares até as burocráticas. Segundo esse autor, a preocupação dos oficiais é ""homogeinizar' os cadetes o mais rapidamente possível em relação ao nível de formação militar, e [...] dão à intensidade do processo de socialização profissional militar, combinado ao fato de que esse processo ocorre em relativo isolamento ou autonomia" (Castro, 2004, pp. 24-34).

Todo Oficial da Marinha oriundo da EN com certeza se lembra do Estágio de Adaptação que realizou em Villegagnon. Aos adaptadores cabe o papel de apresentar nao só o rigor da vida militar, mas também o de penalizar todo o grupo pelos pequenos deslizes de um único membro, como forma de fomentar a união entre eles. Desse modo, um se torna responsável pelo bem estar dos demais, o que, mais tarde, culminará na criação de um espírito de turma e de corpo, valores doutrinados e intrínsecos na carreira de todos os militares.

A sequência inicial de antiguidade é composta primeiro pelos alunos oriundos do Colégio Naval carregando a sua classificação do final do terceiro ano da instituição; após, são incorporados os discentes repetentes; depois vêm os alunos do concurso público do gênero masculino; a seguir os estrangeiros matriculados que passaram pelo estágio de qualificação realizado no ano anterior; e, por último, as doze adaptandas. O Estágio da Adaptação é regulado internamente pela Norma do Comando do Corpo de Aspirantes (EN, 2014, p.1-1) e visa a "definir responsabilidades e estabelecer normas para o planejamento, execução e controle das atividades referentes ao Estágio de Adaptação de candidatos a Aspirantes".

Esse Estágio é bem regulado pela norma citada, inclusive com um quadro de trabalho semanal, planos das diversas aulas, procedimentos para o recebimento de uniformes, livros, censo odontológico. No caso dos adaptandos oriundos

[6] Curso Prévio - curso preparatório de um ano realizado na própria EN, antes da instalação do Colégio Naval na cidade de Angra dos Reis, Rio de Janeiro.
[7] Sentinelas dos Mares - como também são conhecidos os Aspirantes (alunos) da EN.

de concurso público, uma rotina especial que inclui treinamentos de ordem-unida e diversas atividades esportivas é preparada.

Entre os meios utilizados para a união entre os candidatos a Aspirantes ou futuros calouros, tem-se a criação de pelotões com nomes temáticos e com bandeiras com efeitos visuais. Temos as bandeiras dos pelotões assim denominadas: "A" - Esparta, "B" - Anfíbio, "C" - Insano, "D" - Inferno, "E" - Neurótica, e "F" Fúria. Os hinos, brados e as cantorias motivacionais são importantes nesse período, e um chamou muito a atenção deste autor pelo viés brincalhão que traz em sua letra, visto que agora temos as jovens mulheres. A letra, bastante interessante, diz o seguinte (grifo nosso): *Não venha me dizer que você vai cansar; que a perna está bamba e pode desmaiar; que o braço está doendo de tanta flexão [...] aqui é assim mesmo, quem não aguenta sai. Pega suas coisas* ***e volta para o papai****; iarara, eu não tô nem aí, se tu não aguenta, então pede para sair; iarara, eu não tô nem aí. Eu não terei pena de ti.*

A conclusão que podemos chegar é que "papai" rima com "sai", e, assim, o treinamento de ordem unida é realizado, os erros iniciais são cometidos, as penalidades são determinadas, alguns poucos desistem e, em sua maioria, os jovens e as jovens vão se adaptando à vida do quartel, da instrução e do adestramento. Como informação complementar, dos 236 calouros que iniciaram o período de adaptação, apenas 8 (oito) desistiram e não continuaram. Todas as doze jovens novatas na vida militar e na EN, porém, continuaram.

Discussões e considerações finais

Esta pesquisa foi iniciada em janeiro de 2014 durante o Estágio de Adaptação. Foi utilizado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, para as doze Aspirantes. Porém, como temos que cumprir um número máximo de páginas para submissão do estudo, resolvemos optar por trabalhar somente com algumas questões. O questionário acima citado foi composto de duas partes: a primeira trata da origem social e da escolarização; a segunda, das expectativas quanto à profissão escolhida. A identidade das respondentes foi preservada e as respostas, quando mencionadas, serão discriminadas pelo código alfanumérico de "Asp.1" a "Asp.12", escolhidos aleatoriamente, independente de classificação de entrada dentro da turma.

A primeira parte, que trata da vida acadêmica e familiar da Aspirante, podemos iluminar que elas, em sua maioria, são do estado do Rio de Janeiro, e oito realizaram o ensino médio em instituição pública, sendo que cinco foram oriundas de algum Colégio Militar. Cinco respondentes têm os pais com a origem militar. Na pergunta que tratava de avaliar a opinião dos familiares a respeito da escolha de uma profissão militar, a resposta foi unânime, o apoio total da família e, como afirmam em suas respostas, "*se orgulham de eu ter ingressado na Marinha e me apoiam nessa escolha*" (Asp.4); ou "*eles se dizem muito orgulhosos da minha brilhante escolha*" (Asp.5); ou ainda "*me apoiam totalmente e valorizam muito minha escolha*" (Asp.8).

Uma pergunta procurou ser o termômetro do que as futuras Aspirantes pensavam quando estavam vivenciando o Estágio de Adaptação. A questão foi direta ao tema de desistir e pedir para sair, mas a resposta "não" foi repetidamente escrita, inclusive a Aspirante 4 asseverou que "*estava focada no meu objetivo*", o que foi ratificado pela Aspirante 5, "*Não, nenhuma vez, inclusive, sempre que as meninas choravam na adaptação eu dava muita força e apoio*".

Pode-se verificar que o espírito de corpo e o companheirismo já estavam sendo cultivados entre o pequeno grupo de adaptandas.

Uma pergunta avaliou a relação delas com o universo masculino na EN. Umas falaram que estava tranquilo, outras de muito respeito, ou mesmo normal, "*os Aspirantes (meus companheiros de turma) me aceitaram bem na turma, sobre os Oficiais, às vezes parece que cobram de mim por eu ser mulher*" (Asp.3). A Aspirante 11 confirma que é uma ótima relação, "com muito respeito e companheirismo", o que é ratificado pela Aspirante 12: "*muito boa, eles nos receberam sem nenhuma discriminação e ficamos gratas por isso*". Uma resposta interessante foi a da Aspirante 5, "*a cada dia um aprendizado e um crescimento pessoal e já até me chamam de tomagoshi, pois todos me 'adotaram' e me ajudam bastante com as fainas*". As brincadeiras no grupo, desde que sadias, fazem com que a relação de amizade floresça, pois sempre que um apelido amigo e aceito é colocado em um colega, todos passam a reconhecer na pessoa o carinho e a descontração existente intragrupo.

Em relação às perguntas sobre as expectativas quanto à profissão escolhida, uma procurou entender o que as jovens, futuras tenentes intendentes, esperam no trato com o ambiente masculino das unidades militares para as quais forem designadas depois de formadas. Todas as respostas mostraram que elas são maduras e responsáveis, e acreditam que vão lidar tanto com os Oficiais e Praças da mesma maneira como estão aprendendo na EN: "c*om respeito e cordialidade*" (Asp.4); "*mantendo a compostura, mostrando aos militares que nós também podemos ser excelentes Oficiais*" (Asp.1); e "c*om muita postura e profissionalismo no ambiente de trabalho; ética e respeito de um para com outro*" (Asp.5).

Uma questão procurou avaliar, nesse início em Villegagnon e no período de adaptação, qual seria o seu maior desafio. Algumas responderam, já pensando no período do ciclo escolar, como a Aspirante 3, que está preocupada com a parte da educação física; ou a Aspirante 4, com o nível de dificuldade acadêmico; ou ainda a Aspirante 9, com "*organizar sempre o meu tempo para conseguir fazer tudo o que é preciso*", ou a sinceridade da Aspirante 7, apreensiva em "*superar minha timidez*"; ou até mesmo a Aspirante 2, que não sabe qual será o seu maior desafio. Duas interessantes respostas foram dadas pelas Aspirante 8, "conciliar minha família com minha vida profissional", e pela Aspirante 12, "d*istância da família quando embarcar por muito tempo em viagens longas*".

Tendo este artigo o foco no Estágio de Adaptação, uma pergunta procurou colher sugestões para a sua melhoria. A Aspirante 4 sugeriu "*visitações a ambientes onde trabalham os Oficiais da Intendência, do Corpo da Armada e de Fuzileiros Navais*", o que não acontece nesse período em questão, mas sim durante o ano acadêmico nas chamadas Práticas Profissionais Navais (PPN). A Aspirante 2 argumentou sobre a necessidade de "*mais instrução sobre o uso do uniforme*". Quatro respondentes foram enfáticas em realçar a necessidade de mais tempo para "*higiene pessoal*" e "p*oder lavar as mãos antes das refeições*".

A última questão que será exposta trata sobre a escolha pela MB e se elas tinham alguma noção acerca da profissão escolhida, ou seja, de ser uma Oficial do Corpo de Intendentes da Marinha. Três responderam simplesmente que "*não*" e quatro "*um pouco*", inclusive uma delas fez uma pesquisa sobre a formação das mulheres intendentes na AFA. Seis responderam que "*sim*". A Aspirante 5 explicou que, pelo fato de "*ter passado para as duas Marinhas (Mercante e de Guerra), pesquisei muito sobre ambas e inclusive conversei com os Aspirantes já formados*".

O período da realização da coleta das respostas foi ao final do estágio, o que demonstra que algumas respostas já estavam revestidas de relações positivas no trato do grupo entre os seus integrantes. Mesmo assim, é sabido que a pouca experiência dos discentes no meio militar, principalmente dos adaptandos oriundos do concurso público ou mesmo daqueles que não fizeram o seu ensino médio em um dos Colégios Militares, sempre será mais sentida por qualquer jovem, seja homem ou mulher, o que pode ser corroborado pelas palavras da Aspirante 3 sobre o estágio: "*eu me sairia melhor se soubesse mais ou menos como seria. Não estava nem um pouco preparada quando cheguei aqui*".

Existe um aumento da participação das mulheres em diversas ocupações profissionais, até pouco tempo notadamente masculinas. Temos uma Presidente da República eleita em 2010; uma Oficial General promovida em 2013; temos mulheres trabalhando na construção civil; como motoristas de ônibus e até em aviões de combate. 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.

O Aspirante recém-admitido na Escola Naval é tradicionalmente chamado de calouro. Existe uma frase ouvida desde os primeiros momentos da adaptação, ainda sem uniforme de militar, "*quanto mais ouro mais calouro, quanto mais prata mais pirata*". A pressão, sob vários aspectos, que é exercida nesse período em questão, com exercícios físicos, treinamentos militares e muita informação sobre a carreira e a cultura naval, faz parte de melhor prepará-los para o dia a dia repleto de atividades, tanto acadêmicas quanto militares do ciclo escolar e da vida naval. É um período no qual não se consegue parar e pensar, o tempo todo é ocupado. Ao final, procura-se criar uma unidade coletiva e social em mais de 230 jovens de diferentes origens, que não sentiram a questão de gênero, pois são, antes de tudo, militares e com um único objetivo: receber a espada ao final de 2017, sendo declarados Guardas-Marinha e, no futuro, no que tange às Aspirantes, "*alcançar a patente mais alta e ser muito respeitada por fazer parte da primeira turma de mulheres da Escola Naval*" (Asp.9).

Portanto, no momento de formação de um pequeno grupo de pioneiras, a Escola Naval deseja que as Aspirantes conheçam as representações sociais militares, descubram sua vocação, apreendam o estilo de vida da tropa e os valores militares. Além disso, se aspira 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, em suas cores e ações, respaldo para um país forte e gigante pela própria natureza.

Este autor foi convidado a fazer uma palestra sobre o Corpo de Intendentes da Marinha para as novas Aspirantes na Disciplina de Cultura Organizacional Militar. Aproveitamos a oportunidade e construímos uma dinâmica ao final da aula. Elas teriam que responder a apenas uma pergunta: do início da adaptação até agora, que mudanças internas e externas como pessoa e como militares elas puderam perceber. As respostas foram interessantes e abaixo estão transcritas, por intermédio de uma costura textual, incluindo todos os pontos importantes que foram, em certa medida, discutidos neste artigo.

"*Ingressei na Marinha do Brasil, sem experiência nenhuma do que era militarismo e muito menos do que era ser militar. Foi um período difícil o da adaptação, onde aprendi a resolver os problemas tanto meus quanto das pessoas que estão ao meu redor. Eu era*

muito imatura e tímida, passei a ser uma pessoa mais organizada, mais responsável, mais segura. Aprendi a cumprir ordens sem questionamentos, também a camaradagem todos os dias de nossa formação e a desenvolver novas aptidões. Outro ponto é o meu lado esportivo, o qual eu não tinha desenvolvido até então, hoje pratico esporte e gostaria de estar sempre praticando. São muitas as dificuldades, muitas mesmo, mas encontrar a cada dia um motivo profissional para ficar é satisfatório demais, pois estou crescendo e melhorando. Já pensei em desistir uma vez, que a rotina é exaustiva, mas, de alguma forma, eu sinto que aqui é meu lugar. Estou aprendendo a ser feliz aqui e, pelo que eu vi até agora do Corpo de Intendentes da Marinha, eu acho que fiz a escolha certa em vir para a Escola Naval como Intendente. Eu tinha apenas duas irmãs, eu ganhei mais 11 irmãs e 261 irmãos e companheiros de turma".

Referencias bibliográficas

Andrada, S. A. de & Peres, H. M. (2012). Mulheres a Bordo: 30 anos da mulher militar na Marinha do Brasil. Rio de Janeiro: Hmperes & Associados.

Beauvoir, S. de. (1967). O segundo sexo: a experiência vivida (S. Millet, trad.) (2a ed.). São Paulo: Difusão Européia do Livro. Recuperado em 01 de abril de 2015, de http://brasil.indymedia.org/media/2008/01/409680.pdf

Carreiras, H. (2004). Mulheres em contextos atípicos: Lógicas de exclusão e estratégias de integração feminina nas Forças Armadas. Etnográfica, VIII(1), 91-115.

Castro, C. (2004). O Espírito Militar: um antropólogo na caserna. 2a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
Escola Naval [EN]. (1957). Nossa Voga. Publicação destinada aos novos Aspirantes da Escola Naval. Rio de Janeiro, Marinha do Brasil.

Escola Naval [EN]. (2009). Nossa Voga. Publicação destinada aos novos Aspirantes da Escola Naval. Rio de Janeiro, Marinha do Brasil.

Escola Naval [EN]. (2014). Normas do Comando do Corpo de Aspirantes. EN-30. Cap.1. Rev.5, Rio de Janeiro, Marinha do Brasil.

Lei n. 12.705. (2012, 08 de agosto). Brasília, DF. Recuperado em 21 de maio de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12705.htm

Macêdo, G. S. & Macedo, K. B. (2004). As relações de gênero no contexto organizacional: o discurso de homens e mulheres. Revista Psicologia, 4(1), 81-90. Recuperado em 02 de abril de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v4n1/v4n1a04.pdf

Mendes, L. C. K. B. (2010). Subsídios sobre a presença da mulher na MB. Brasília, DF: Centro de Comunicação Social da Marinha.

Parecer n. 20. (1980, de 26 de maio). Serviço de Atendimento ao Usuário da Secretaria de Arquivo do Senado Federal (SARQ). Brasília, DF.

Projeto-de-Lei do Senado n. 323. (1979, 24 de outubro). Serviço de Atendimento ao Usuário da Secretaria de Arquivo do Senado Federal (SARQ). Brasília, DF.

Ribas, F. T. T. & Rodrigues, C. M. C. (2009). Valores organizacionais declarados e implantados: uma percepção entre o real e o desejado. Revista Iberoamericana de Engenharia Industrial, 1(2), 43-60.

Saffioti, H. (2000). O segundo sexo à luz das teorias feministas contemporâneas. In A. B. MOTTA, C. Sardenberg & M. Gomes (Orgs.). Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas. (Coleção Bahianas; 5). Salvador: NEIM/UFBA, parte I, 15-39.

Santos, A. C. A. dos. (2006). O empego de Aviadoras na Aviação de Caça da Força Aérea Brasileira. Revista UNIFA, 18(21), 35-47.

Schirmer, P. (2007). Das Virtudes Militares. Rio de Janeiro: BIBLIEX.

Takahashi, E. E. (2002). Homens e Mulheres em campo: um estudo sobre a formação da identidade militar. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PERCEPCIÓN INTER-GÉNERO SOBRE LAS RESPONSABILIDADES FAMILIARES EN LA EDUCACIÓN POR PARTE DE LOS FUTUROS PROFESORES

Cuevas Monzonís, Nuria
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
nuria.cuevas@campusviu.es

Gabarda Méndez, Vicente
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
vgabarda@campusviu.es

Cívico Ariza, Andrea
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
andreacivico@outlook.es

Colomo Magaña, Ernesto
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
ernesto.colomo@campusviu.es

Resumen

La responsabilidad de los distintos agentes sociales sobre el desarrollo de los más jóvenes es uno de los pilares que ha fundamentado la acción social de las últimas décadas en la práctica totalidad de contextos de la ciudadanía mundial, siendo la familia y la escuela los agentes a los que se ha atribuido un nivel más alto de responsabilidad.

En el ámbito familiar, han sido especialmente las mujeres las que han asumido las tareas de cuidado y socialización primaria y sobre quienes ha recaído el encargo de que los más jóvenes adquiriesen los fundamentos básicos para su desarrollo. El papel de los hombres en este área ha quedado en un segundo plano, una situación observable tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano.

Partiendo de esta realidad, este trabajo trata de clarificar qué percepción tienen los futuros profesores sobre la responsabilidad que tienen las familias en el desarrollo de algunas áreas fundamentales de los jóvenes y ver si existen diferencias en la atribución de responsabilidades en función del género de los participantes. De este modo, este estudio se aproxima a explorar si las mujeres, por el tradicional reparto de tareas entre los géneros en el ámbito familiar, atribuyen mayores niveles de responsabilidad a las familias que los hombres.

Se utiliza como instrumento una encuesta, diseñada ad hoc para este estudio, que recoge qué nivel de responsabilidad le otorgan los participantes a la familia a 30 ítems organizados en diez bloques ligados a competencias básicas. Los resultados arrojan que, aunque tanto hombres como mujeres atribuyen un alto nivel de responsabilidad al ámbito familiar en todos los bloques, hay diferencias en el grado de responsabilidad atribuido a este contexto, tanto de forma global como en ítems y bloques específicos, concluyendo que hay una percepción inter-género diferenciada.

Abstract

The responsibility on young people's development is one of the foundations in the social action in the last decades in all contexts around the world. Both family and school have been the contexts with a higher level of responsibility about it.

In the family, they have been especially women who have developed the tasks related to care about children, the primary socialization and the acquirement of the basic foundations for their development. The role of men in this area has remained in the background around the world. It is a situation that we can see in Europe and Latin America.

From this point of view, this paper aims to clarify which are the future teacher's perceptions teachers on the responsibility of families in the development of some key areas regarding children and analyze if there are differences in the allocation of responsibilities based on gender. Thus, this study aims to explore if women, due to the traditional division of labor between genders in the family, attribute higher levels of responsibility to families than men.

We have designed an ad hoc survey for this study, which includes 30 items, organized into ten blocks linked to core competencies and oriented to find out what level of responsibility give participants to the family.

The results show that although both men and women attribute a high level of responsibility to the family in all blocks, there are differences in the level of responsibility attributed to this context, both globally and in items and specific blocks, concluding that there is an differentiated inter-gender perception.

Palabras clave: Género, responsabilidades, ámbito familiar, competencias clave, estudiantes universitarios.

Keywords: Gender, responsibilities, family, key competences, higher education students.

Introducción

La atribución de competencias sobre el desarrollo de los menores es un tema que, a pesar de ligarse a los orígenes del individuo como ser social, sigue siendo candente en cualquier sociedad del contexto mundial.

Partiendo de que la familia y la escuela son los dos principales agentes sobre los que recae la responsabilidad de formar a los más jóvenes, la presente comunicación se centra el en análisis de las competencias atribuidas al ámbito

familiar. Concretamente, se va a abordar las percepciones que hombres y mujeres tienen sobre el reparto de estas competencias en este ámbito.

Se utiliza como muestra para el análisis un conjunto de profesores en formación, siendo especialmente relevante sus apreciaciones por ser formadores de futuras generaciones.

1. La función educadora de la familia

La familia constituye el ámbito clave para el desarrollo del menor desde su nacimiento y, especialmente, en sus primeros años de vida.

En ella, no solamente encuentra el sustento alimenticio, fundamental para la pervivencia física, sino que es la base para su desarrollo psicológico, educativo y social.

Así lo fundamentan Cánovas y Sahuquillo (2014, p. 24), quienes definen la familia como "un espacio afectivo, de convivencia, de protección y satisfacción de necesidades" siendo, asimismo, una "organización social donde se establecen complejas relaciones interpersonales y se transmiten creencias, valores, actitudes, normas de conducta y estilos de vida".

Partimos, de este modo, de la idea de que la familia asume necesariamente un rol educador, compartiendo la tesis de García (2003) de que una de sus funciones es "facilitar el tránsito del niño hacia otros contextos educativos y de socialización extrafamiliar que compartirán con la familia la tarea de educar, con el objeto de apoyar la continuidad y coherencia entre los diversos contextos".

También en esta línea van las ideas de Maganto, Etxebarría y Porcel (2010) y Rodríguez, Peña y Torío (2010), quienes reconocen el cuidado de los hijos, su crianza y educación y la socialización como una de las funciones fundamentales del ámbito familiar.

2. Las competencias básicas en el desarrollo del menor: un reconocimiento desde el ámbito escolar

Como adelantábamos anteriormente, al margen de la familia, la escuela ha sido el otro escenario donde se ha ubicado tradicionalmente la formación de los más jóvenes.

El acceso a la escolaridad obligatoria se realiza en la mayor parte de los países entre los 5 y los 7 años, por lo que este espacio ha de continuar con los aprendizajes informales que se han producido en el ámbito familiar y, en ocasiones, en las instituciones educativas de carácter no obligatorio (Educación Infantil).

Ahora bien, ¿cuáles son las competencias básicas que se han reconocido desde el ámbito educativo como aquellas cuestiones fundamentales para el desarrollo de los niños y niñas? Cada país y/o región articula curricularmente los contenidos que forman parte de la escolaridad obligatoria y, en este sentido, pueden existir ciertas diferencias.

Sin embargo, especialmente a nivel comunitario, hay una serie de cuestiones que se consideran fundamentales, no solamente en las primeras etapas educativas, sino a lo largo de la vida en cualquier contexto formativo

(formal, no formal e informal). Concretamente, las Comunidades Europeas (2007), reconocían como competencias clave para el aprendizaje permanente las siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

El modo en que estas competencias básicas se han incorporado a los sistemas educativos puede ser diverso en los diferentes países, aunque sí es habitual que la mayor parte de estos contenidos constituyan una parte fundamental de la escolaridad obligatoria.

En la Unión Europea, por ejemplo, la lectura, escritura y literatura, matemáticas, ciencias naturales y lengua extranjera están reconocidas como materias básicas en todos los países europeos (Comisión Europea, 2016).

Igualmente, en el caso de Latinoamérica, la comunicación oral y escrita, las Tecnologías, la educación en valores y ciudadanía o la educación artística forman parte de las metas educativas para el 2021.

Partimos, pues, de que estas competencias, al ser reconocidas como claves dentro del aprendizaje permanente, no solamente se ligan a un proceso de escolaridad formal, sino a cualquier contexto en que los individuos se formen, incluyendo, por supuesto, el ámbito familiar.

Ordóñez (2005) realizó un estudio acerca de la atribución de responsabilidades al ámbito escolar y familiar a través de la percepción de los dos agentes (familia y escuela).

Es destacable que tanto la familia como la escuela se atribuía un alto nivel de responsabilidad en todas las áreas (a) Transmisión de normas, valores, costumbres, etc., b) desarrollo de habilidades sociales de autonomía y habilidades de interacción, c) enseñanza de conocimientos y/o estrategias educativas y d) enseñanza de normas y/o responsabilidades familiares. Concretamente, las familias se autoasignaban un mayor nivel en la transmisión de normas, valores y costumbre, en el desarrollo de habilidades sociales y en la enseñanza de normas, mientras que en el apartado de enseñanza de conocimientos y/o estrategias educativas, la escuela puntuaba más alto.

3. El género como factor determinante en la atribución de responsabilidades

La atribución de competencias en el desarrollo de las nuevas generaciones ha sido un fenómeno ligado, de forma directa, a la tardía incorporación de la mujer al ámbito productivo.

Así lo contemplan Gómez y Jiménez (2015), que sostienen que el sexo ha supuesto el origen de la diferenciación de los roles dentro de la familia. En esta línea, defienden que, mientras que el rol de la mujer ha estado fundamentado en los quehaceres del hogar y en la crianza y

cuidado de los hijos, el rol de los hombres ha sido el de proveedor, siendo el responsable del mantenimiento económico de la familia.

Este hecho ha llevado en que la mujer haya sido la figura que ha quedado al cuidado del hogar, ha derivado en una responsabilidad sobre su rol como educadora informal de los hijos.

Ahora bien, ¿se puede medir la participación de los progenitores en el ámbito doméstico?

Partiendo del hecho de que la participación de los agentes en el hogar puede responder a múltiples aspectos que se escapan a la finalidad del presente estudio, vamos a tratar de analizar, cuantitativamente, este hecho.

En el contexto español, según datos del Instituto Nacional de Estadística 2009-2010 de la Encuesta de Empleo del Tiempo, hombres y mujeres tenían una dedicación diferente al hogar y la familia.

Las mujeres dedicaban una media de 4 horas y media diarias, mientas los hombres dedicaban alrededor de 2 horas y media.

Si en el hogar había hijos, la dedicación media de hombres y mujeres aumentaba una hora diaria, siendo de 3 horas y media en los hombres y 5 horas y media, las mujeres.

Esta realidad es extensible al contexto latinoamericano. Aunque, en general, la tendencia apunta a que los hombres están dedicando más tiempo a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos (Barker, 2008), las mujeres son quienes dedican una mayor parte de su jornada al ámbito familiar.

Si centramos el análisis en algún país, podemos destacar que, en un estudio realizado por Aguayo, Correa y Cristi (2011) con una muestra de padres chilenos, se concluyó que un 61,7% de los padres alegaban dedicar poco tiempo a los hijos por motivos de trabajo. Asimismo, un 61,9% de ellos consideraban que su función en el cuidado de los hijos era de “ayudante”.

También en el contexto chileno, una encuesta realizada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles en 2010, puso de manifiesto que en el 74% de los casos era la madre la que estaba al cuidado de los hijos. Es destacable, además, que había un reparto diferenciado en los roles desempeñados en el hogar: los roles de mantenimiento y organización doméstica estaban desarrolladas eminentemente por las mujeres, mientras que el rol del educador y supervisor (que incluye supervisar las tareas escolares e imponer disciplina) tiende a una mayor equidad entre ambos padres.

Partiendo de esta realidad, donde el género ha constituido el argumento básico en el reparto de responsabilidades, este estudio pretende conocer la percepción que hombres y mujeres tienen sobre la función educadora de las familias, especialmente sobre el desarrollo de algunas competencias básicas.

4. Metodología

Para la recogida de la información, se ha diseñado un cuestionario ad-hoc para la investigación. El instrumento se compone de dos partes: la primera está orientada a recoger información sobre características personales, como el género, que nos ayudarán a reflexionar acerca del reparto de competencias en función de dichas características y, la segunda, es una batería de 30 ítems, divididos en diez bloques, que tienen como base las competencias básicas para el aprendizaje permanente. Para responder a esta segunda parte, el sujeto

responde sobre el nivel de responsabilidad que tienen la familia y la escuela para cada uno de los ítems que se plantean en base a una escala de 4 valores (1: ninguna responsabilidad, 2: poca responsabilidad, 3: bastante responsabilidad, 4: mucha responsabilidad).

Tabla 1. Bloques y competencias asociadas.

BLOQUE	COMPETENCIA
Bloque 1: Comunicación lingüística	Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral. Favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito. Conocer la lengua castellana. Utilizar de manera adecuada la lengua castellana. Aprender un segundo idioma. Desarrollar habilidades comunicativas. Fomentar el hábito de la lectura.
Bloque 2. Competencia matemática	Desarrollar las operaciones elementales de cálculo. Iniciarse en la resolución de problemas. Fomentar el razonamiento matemático.
Bloque 3. Competencia para la interacción con el mundo físico	Explorar el entorno familiar, natural y social. Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales. Fomentar un uso responsable de los recursos naturales. Promover el cuidado del medio ambiente.
Bloque 4. Competencia digital y tratamiento de la información	Iniciar en la utilización de las tecnologías (manejo de los paquetes informáticos básicos). Desarrollar la capacidad para obtener información a través de las TIC. Desarrollar un espíritu crítico frente a las TIC. Informar sobre los peligros de las tecnologías. Hacer un uso responsable de las redes sociales. Hacer un uso adecuado de la televisión. Hacer un uso responsable de los videojuegos.
Bloque 5. Competencia de aprender a aprender	Organizar el propio aprendizaje. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje. Fomentar la adquisición de estrategias para afrontar las tareas. Desarrollar la motivación hacia el aprendizaje.
Bloque 6. Competencias sociales y cívicas	Fomentar el respeto hacia otras culturas. Favorecer la no discriminación por motivos de género, religión, etnia y/o cultura. Promover el conocimiento de los principios de la democracia (justicia, igualdad, derechos,...). Favorecer la participación ciudadana. Promocionar la aceptación de las diferencias. Impulsar la solidaridad. Desarrollar la capacidad de compartir.

Bloque 7. Autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor	Promover el reconocimiento de las propias potencialidades. Desarrollar el pensamiento creativo. Fomentar la capacidad de análisis. Favorecer las capacidades de planificación y toma de decisiones. Promover la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas. Desarrollar la capacidad de trabajo individual. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo. Impulsar el desarrollo de la capacidad de liderazgo. Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad. Favorecer el desarrollo del espíritu emprendedor.
Bloque 8. Conciencia y expresión cultural y artística	Desarrollar la capacidad para conocer y valorar las manifestaciones culturales y artísticas. Fomentar el desarrollo de la capacidad estética. Favorecer la capacidad creadora. Promocionar la conservación del patrimonio cultural y artístico. Impulsar la participación en actividades culturales. Desarrollar la capacidad de expresarse a través del arte y la cultura.
Bloque 9. Hábitos y estilos de vida saludables	Fomentar el conocimiento del propio cuerpo. Promover el conocimiento y respeto del cuerpo del otro. Promocionar el desarrollo de estilos de vida saludables. Favorecer la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, cuidado y descanso. Promover la adquisición de hábitos alimenticios saludables. Impulsar la actitud responsable ante conductas de riesgo (tabaco, alcohol y drogas). Fomentar la realización de ejercicio físico. Promover la identificación de las propias emociones y sentimientos. Favorecer la identificación y respeto de las emociones y sentimientos de los demás.
Bloque 10. Normas y responsabilidades domésticas	Favorecer la aceptación de las normas establecidas. Fomentar la adquisición de responsabilidades domésticas. Promover el sentimiento de apego en el seno familiar.

Fuente: Elaboración propia

La muestra la componen 301 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Formación Profesional (curso 2015-2016) de la Universidad Internacional de Valencia. Concretamente, se trata de 99 hombres y 202 mujeres con una edad media de 28,9 años. La mayor parte de la muestra está compuesta por solteros/as (71,4%), sin hijos (84,1%).

El análisis estadístico se realiza mediante el paquete SPSS y Excel 2010.

5. Resultados

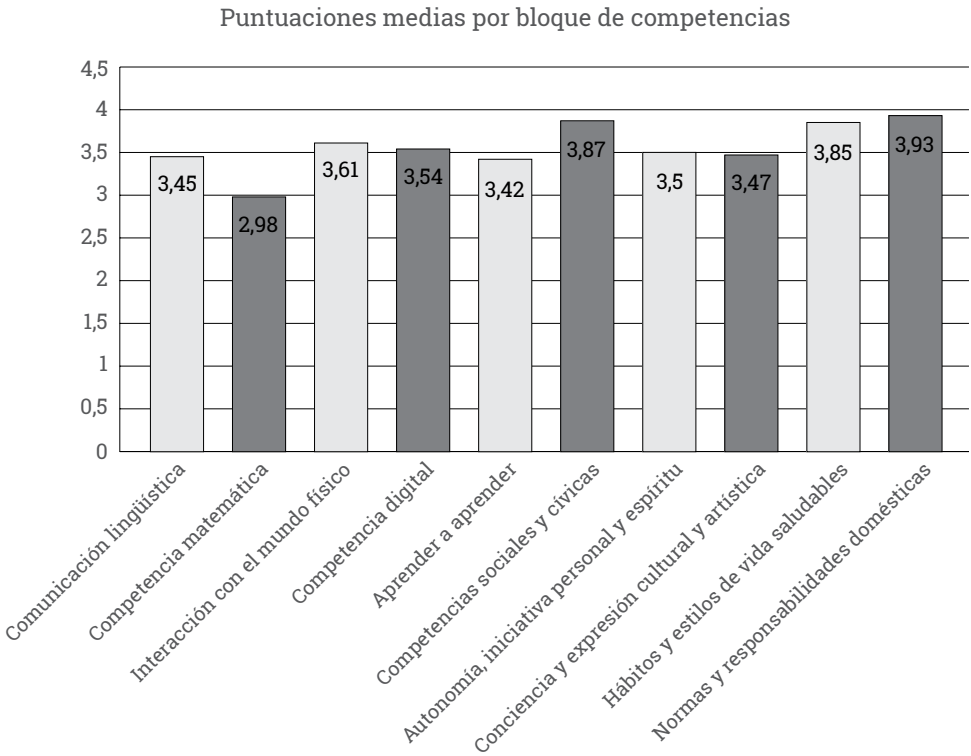
De forma general, los sujetos que componen la muestra otorgan mucha responsabilidad a la familia con respecto al desarrollo de las competencias básicas de los niños y niñas (3,56 sobre 4).

Si realizamos el análisis por bloques (ver gráfica 1), cabe destacar que, en general, otorgan mayores responsabilidades al ámbito familiar en el desarrollo de las competencias asociadas a las Normas y responsabilidades domésticas (3.93), Competencias sociales y cívicas (3,87) y los Hábitos y estilos de vida saludables (3,85).

También otorgarían mucha responsabilidad a la promoción de la adquisición de competencias ligadas a la Interacción con el mundo físico (3,61), la Competencia digital (3,54), la Autonomía, Iniciativa Personal y Espíritu Emprendedor (3,50), la Conciencia y Expresión Cultural (3,47), la Comunicación lingüística (3,45) y la Competencia para Aprender a aprender (3,42)

Por último, la única competencia que se situaría por debajo del 3, aunque la muestra sigue otorgándole bastante responsabilidad sería la Competencia matemática (2,98).

Gráfica 1. Puntuaciones medias por bloques



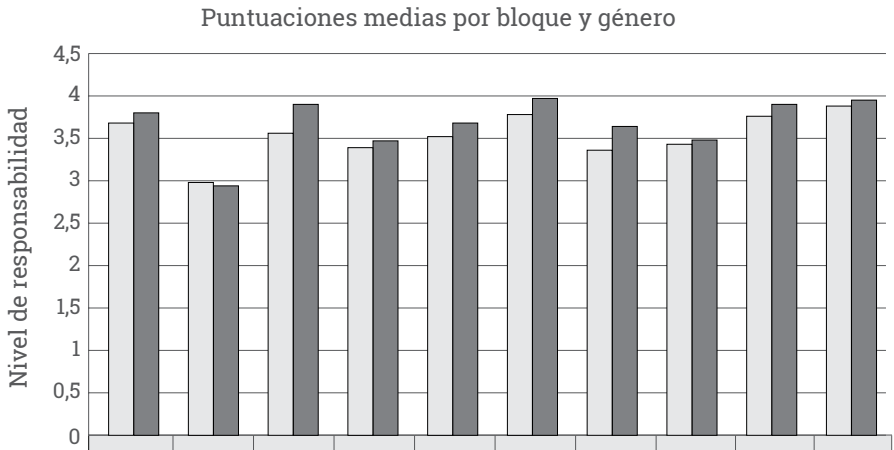
Fuente: Elaboración propia

Si centramos el análisis en la percepción que tienen entre hombres y mujeres sobre las competencias de la familia en la formación de los más jóvenes, en general los hombres otorgan mucha responsabilidad a la familia (3,51 sobre 4), otorgando las mujeres igualmente mucha responsabilidad (3,63 sobre 4).

Analizando las puntuaciones medias por bloques, las mujeres otorgan mayor responsabilidad a las familias en todos los bloques de competencias a excepción de la Competencia Matemática, donde otorgan una puntuación superior (2,98 frente a 2,94).

Las diferencias mayores se encuentran en la Competencia para la Interacción con el mundo físico (a las que las mujeres otorgan 3,90 frente a un 3,56 de los hombres), la Autonomía, Iniciativa y Espíritu Emprendedor (3,64 frente a 3,36) y la Competencia Social y Ciudadana (3,97 frente a 3,68), siendo menor la distancia en las puntuaciones en el resto de Competencias (ver gráfica 2).

Gráfica 2. Puntuaciones medias por bloques y género



	Competencia lingüística	Competencia matemática	Interacción mundo físico	Competencia digital	Aprender a aprender	Competencia social y cívica	Autonomía, iniciativa y espíritu emprendedor	Conciencia y expresión cultural	Hábitos de vida saludables	Normas y responsabilidades familiares
Hombres	3,68	2,98	3,56	3,39	3,52	3,78	3,36	3,43	3,76	3,88
Mujeres	3,80	2,94	3,90	3,47	3,68	3,97	3,64	3,48	3,90	3,95

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

A grandes rasgos, los individuos que componen la muestra asignan mucha responsabilidad a las familias en el desarrollo de las competencias básicas de los niños y niñas.

Estos resultados sustentan que la muestra otorga al ámbito familiar un papel primordial en la educación de los niños y niñas, coincidiendo con las tesis de Cánovas y Sahuquillo (2014), García (2003), Maganto, Etxebarría y Porcel (2010) y Rodríguez, Peña y Torío (2010), quienes atribuían a la familia una función educadora.

Es destacable que las mayores tasas de asignación de "mucha responsabilidad" se asocian a aquellas competencias asociadas al desarrollo del área más personal y social del ciudadano, como las normas y responsabilidades domésticas y las Competencias sociales y cívicas, quedando más alejadas las competencias ligadas a contenidos de áreas curriculares de los planes de estudio y que, de entrada, podrían ser susceptibles de una mayor responsabilidad por parte del contexto escolar.

Estos resultados coinciden con los del estudio realizado por Ordóñez (2005), en los que se concluía que las cuestiones más orientadas a la enseñanza de conocimientos y/o estrategias educativas eran percibidas como propias en mayor medida por la escuela que por las familias.

Si estudiamos las diferencias inter-género, las mujeres parecen ser más conscientes de las responsabilidades de la familia como contexto socializador y formativo de los más jóvenes, asignando, de modo general, una mayor responsabilidad a este ámbito que los hombres. Podríamos pensar que estas diferencias se deben en parte, a que las mujeres han venido asumiendo un papel más activo como educadoras en el ámbito familiar, tal y como demuestran, entre otros, los datos del Instituto Nacional de Estadística.

En base a todo lo expuesto, podemos concluir que, aunque hombres y mujeres son conscientes de la responsabilidad de la familia en el desarrollo de las competencias básicas de los niños y niñas, sí existe una diferencia intergénero, siendo las mujeres las que atribuyen un mayor nivel de responsabilidad a este contexto.

Referencias bibliográficas

Aguayo, F., Correa, P., Cristi, P. (2011) Encuesta IMAGES Chile Resultados de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género. Santiago: CulturaSalud/EME. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201212041625540.2011EncuestaIMAGESChileCulturaSaludEME.pdf

Barker, G. (2008). La Participación del Hombre como Padre en la Región de Latinoamérica y el Caribe: Una Revisión de Literatura Crítica con Consideraciones para Políticas. Promundo. Brasil. Recuperado de http://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2015/01/La-participacion-del-hombre-como-padre-en-la-region-de-Latinoamerica-y-el-Caribe.pdf

Cánovas, P. y Sahuqillo, P. (2014). La familia como contexto de desarrollo y educación. En Cánovas y Sahuquillo. Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas (p. 24-38). Tirant Humanidades. Valencia.

Comisión Europea (2016). Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2015/16. Eurydice – Facts and Figures. Recuperado de http://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2016/06/Instruction-Time-2015-16-Final-report.pdf

Comunidades Europeas (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial L 394 de 30.12.2006. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962

García, Mª. D. (2003). Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/8954

Gómez, V. y Jiménez, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. Revista Polis, 40. Recuperado de: https://polis.revues.org/10784

Maganto, J.M., Bartau, I. y Etxeberria, J. (2003). La participación en el trabajo familiar: Un reto educativo y social. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 9(2), 160-183. DOI: 10.7203/relieve.9.2.4336. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v9n2/RELIEVEv9n2_4.htm

Ordóñez, R. (2005). Responsabilidades educativas que se atribuyen familia y escuela en el ámbito educativo. Revista Electrónica de Enseñanzas y Aprendizajes en el Contexto Familiar, 3. Pag. 1-11. Recuperado de http://www.romsur.com/educa/responsabilidades.htm

Rodríguez, Mª.C., Peña, J.V. y Torío, S. (2010). Corresponsabilidad familiar: negociación e intercambio en la división del trabajo doméstico. Papers, 95, p. 95-117. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v95n1/02102862v95n1p95.pdf

DE LO HEREDADO A LO DESEABLE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO PARTICIPATIVO DE LAS MUJERES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL FÍSICA EN ANDALUCÍA. Investigación desde la Grounded Theory

Corona Aguilar, Antonia
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
acoragu@upo.es

Resumen

La comunicación tiene como objetivo dar a conocer una realidad social normalmente invisibilizada como son las aportaciones que hacen al desarrollo de la ciudadanía las mujeres con diversidad funcional física que participan activamente en organizaciones sociales. Para ello partimos de la investigación realizada sobre los facilitadores y los obstáculos que encuentran estas mujeres a lo largo de su trayectoria vital para desarrollar uno de los derechos fundamentales que se recogen en las diferentes disposiciones legales (Constitución española, Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad, I y II Manifiesto Europeo de los Derechos de las Mujeres y Niñas con discapacidad): El derecho a la participación política.

Se han estudiado a las mujeres con diversidad funcional física como sujetos proactivos que promueven y generan derechos de ciudadanía en sus entornos más inmediatos, y a lo largo de la investigación han emergido diferentes ejes de discriminación como el género, la clase social, el entorno rural/urbano, la edad...; por lo que hemos creído imprescindible incorporar la interseccionalidad como metodología de análisis (Platero, 2012; 2014)

Junto con la Interseccionalidad se ha trabajado desde la hermenéutica interpretativa con la construcción de la Grounded Theory (Teoría Fundamentada), siguiendo el paradigma de la codificación (Strauss y Corbin, 2010). Se ha realizado análisis de la narrativa del discurso (Montenegro, 2003; 2014), de 17 mujeres con diversidad funcional, a las que hemos hecho entrevistas en profundidad. Todas ellas participan en diferentes tipos de entidades sociales y tienen algún tipo de diversidad funcional física. Con esta metodología nos hemos aproximado de una manera privilegiada a estas mujeres donde lo macro y lo micro, lo personal y lo político se entrelazan, ofreciendo así una perspectiva integradora y compleja de las relaciones sociales y las construcciones de género, Montenegro (2014:122)

Las conclusiones nos acercan a una imagen poliédrica del proceso participativo de las mujeres con DFF en Andalucía: encontramos múltiples caras y diversos momentos vitales. Se puede apreciar cómo hay grupos que están instalados en la herencia del pasado con modelos tradicionales, cercanos al paradigma médico de la discapacidad; otros que están transitando hacía modelos

integradores, entre el paradigma social y el médico-rehabilitador; y en último lugar podemos hablar de un tercer grupo de mujeres que tienen planteamientos emancipadores, de denuncia y transformación social, cercanos al paradigma de la diversidad funcional.

Cuando las mujeres con DFF deciden participar activamente en organizaciones ciudadanas, como diría Amartya Sen, pasan a convertirse de una manera consciente en sujetas de derechos, tomando conciencia de la importancia de exigir tales derechos y por tanto conformándose como sujetas políticas (Sen, 2000).

Abstract

The communication has as it's aim to reveal a social reality that normally is not visualised like the contributions that are given by the women that take part actively in social organizations with physical functional diversity to the citizens. In order to do so we are based on the Research on the social facilitators and the obstacles that these women find all along their vital trajectories to develop one of the fundamental rights that are included in the legal regulations (Spanish Constitution, International Convention of the Rights of People with disabilities, I and II European Manifest of the Rights of the Women and Girls with disabilities): The right to the political participation.

We have studied women with physical functional diversity as proactive subjects that promote and generate rights of citizens in their direct environment, and through out the research several core discrimination concepts have emerged like the gender, the social class, the rural/urban environment, the age.... hence we have considered indispensable to incorporate the intersectionlaity as the analysis methodology (Platero, 2012, 2014).

Together with the intersectionlaity we have worked with the interpretative hermeneutic with the building of the Grounded Theory, following the paradigm of the coding (Strauss and Corbin, 2010). We have realised analysis of the narrative of the speech (Montenegro 2003, 2014), of 17 women with physical functional diversity, whom we have interviewed in great depth. All of them participate in different types of social entities and have some sort of physical functional diversity. With this methodology we have approached in a privileged way to this women where the macro and the micro, the personal and the political aspects are intertwined, offering this way a conciliatory and complex perspective of the social relationships and gender buildings, (Montenegro2014:122).

The conclusions take us to an polyedric image of the participative process of women with physical functional diversity in Andalusia : we find out multiple sides and different vital moments. We can appreciate how there are groups that are settled in the heir of the past traditional models, close to the medical paradigm of disability; others that are in transit towards integrators models, between the social paradigm and the medical - rehabilitator; and lastly we can find a third group of women with emancipatory approach, of denounce and social transformation, close to the functional diversity paradigm.

When women with physical functional diversity decide to participate in civic organisations, like Amartya Sen would say, they become in a conscious way subjects of rights, taking conscience of the importance of demanding such rights and therefore defining themselves as political subjects (Sen, 2000).

Palabras clave: Participación ciudadana, Mujeres con Diversidad Funcional Física, Interseccionalidad, Grounded Theory.

Keywords: Civic participation, Women with physical functional diversity, Intersectionlaity, Grounded Theory.

Introducción

Centrar el trabajo en mujeres con diversidad funcional física (en adelante DFF) tiene un doble interés: por un lado darle voz a quienes tradicionalmente han estado más silenciadas y discriminadas (Morris, 1998: 5; Williams, 2000; Richardson, 2002), y por el otro contribuir a aumentar las investigaciones en este ámbito, que siguen siendo escasas (CERMI, 2013; Jiménez y Huete, 2010 y 2011; Toboso-Martín y Rogero-García, 2012), determinando un gran desconocimiento sobre las condiciones de vida, la discriminación sistemática, las barreras y las opresiones a las que se enfrentan en sus entornos económicos y sociales (Huete, 2009, 2013), personales y familiares.

Se plantean dos objetivos fundamentales: conocer a las mujeres con DFF que de alguna manera están vinculadas a asociaciones y otras organizaciones sociales, y explicar e interpretar cómo y por qué participan.

El análisis aborda la participación de mujeres con DFF en organizaciones sociales para describir, analizar e interpretar este proceso; contextualmente se atiende a la diversidad de entidades en las que participan estas mujeres en Andalucía y las diferentes lógicas de funcionamiento y desarrollo organizacional: desde partidos políticos, sindicatos, asociaciones de personas con discapacidad, organizaciones representativas del sector de la discapacidad a nivel regional y otros movimientos sociales.

El análisis se realiza bajo la hermenéutica interpretativa, perspectiva cualitativa que da protagonismo a las percepciones y prácticas vitales de las mujeres (Galeano, 2004) desde sus percepciones y discursos (Leininger, 2003), incorporando nuevas epistemologías (Denzin y Lincoln, 1998) que privilegian los datos narrativos de las mujeres y les da el estatus de participantes activas en la producción del conocimiento (Pujol y Montenegro, 2013; Rappaport, 2000). Hemos combinado la Teoría Fundamentada, concretamente el paradigma de la codificación (Strauss y Corbin, 2002) que nos ofrece un marco organizador de las dimensiones de análisis, con las Narraciones Discursivas (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014; Biglia, 2014 y Rappaport , 1995; 2000) que hace efectivo el protagonismo de la voz de las mujeres junto con la Interseccionalidad (Crenshaw, 1994; Davis, 2014; Platero y Rosón, 2012) que centra el interés en la combinación de las desigualdades que surgen en la subordinación de género, la diversidad funcional y la participación.

1. Estrategia metodológica.

La hermenéutica interpretativa que ha guiado el marco analítico nos ha situado frente a la apuesta por la metodología cualitativa.

Como estrategia analítica la combinación de la Teoría Fundamentada, las Narraciones Discursivas y la Interseccionalidad ha

enriquecido el proceso metodológico, considerando que son metodologías cualitativas referentes en investigaciones feministas y emancipadoras en las que se trabaja desde la construcción de los discursos de las participantes, y con la intención de que se las destaque como sujetos protagonistas de la investigación, en un intento de redefinir la forma de crear saberes (Biglia, 2014:21). Con esta estrategia analítica se ha querido dar importancia a lo dialógico entre todas las actoras implicadas: la investigadora y las participantes.

La Teoría Fundamentada se configura como un método inductivo, que permite crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por las participantes informantes y buscando mantener el significado que estas palabras tienen para sus protagonistas.

1.1. La Grounded Theory

El esquema de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory nos invita a hacer un análisis muy minucioso, un microanálisis. Parte del interaccionismo simbólico. Sostiene que el significado de las cosas se construye socialmente. Y la comprensión en profundidad se logra cuando quien investiga ha entrevistado u observado suficiente.

Siguiendo el modelo de paradigma de codificación propuesto por Strauss y Corbin (1998; 2002) se han realizado las tres fases de análisis de los datos, que son: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. A lo largo de estas fases se han utilizado tres pro¬cedimientos para generar las categorías que iban emergiendo de los datos: (a) la codificación in vivo, mediante la que etiquetamos el fragmento de texto utilizando el propio contenido del fragmento, (b) la utilización de conceptos provenientes de la literatura científica existente, y (c) el empleo de conceptos emergentes que provenían de nuestra experiencia investigadora y que podrían describir en primera instancia lo que estaba sucediendo. Las tres fases de codificación han culminado con el desarrollo de un conjunto de proposiciones con las que hemos elabora¬do el modelo teórico sobre los procesos participativos de las mujeres con DFF en Andalucía. Simultáneamente se han tomando notas, a través de los memos, evitando así la pérdida de información relevante.

La comparación constante y el muestreo por saturación teórica aquí son fundamentales. Se ha entrevistado a 18 participantes

1.2. La Interseccionalidad

El adoptar la interseccionalidad ha significado colocar en el centro a las mujeres que actualmente se encuentran invisibilizadas. Como herramienta analítica ha sido un hallazgo fundamental a la hora de construir un edificio teórico sólido que permita poner en contacto distintos ejes de discriminación que hasta la fecha habían permanecido totalmente ignorados por la corriente hegemónica, tanto en el ámbito de la academia como en el del activismo feminista y en el de la DF. La interseccionalidad intenta hacer ver como las diferentes desigualdades interactúan, y su intersección influye en la vida de las personas y de los grupos sociales mostrando estructuras de poder existentes en el seno de la sociedad.

Las interacciones que emergen en los discursos son sobre todo las desigualdades de género y la diversidad funcional, siendo también relevantes otras desigualdades como la clase social, la edad, el hábitat rural.

Esta herramienta surge y se utiliza para analizar cómo se distribuyen y organizan las relaciones de poder y los procesos de opresión o emancipación, teniendo en cuenta los diferentes procesos vitales. Nos permite ofrecer marcos interpretativos en la interrelación de ideas y los procesos que suelen aparecer separados y desvinculados.

1.3. Narraciones Discursivas

Las narraciones discursivas (ND) son las historias compartidas que las participantes cuentan sobre sí mismas e informan de lo que son, lo que han sido y lo que pueden llegar a ser (Harper, et al., 2004; Rappaport, 1995; 2000). Se consideran metodologías amables que consiguen romper la dicotomía investigadora versus objeto de investigación, y dotar de una mayor agencia a las sujetas de la investigación (Gandarias y García, 2014, p. 97). Las ND es una herramienta potencial para el empoderamiento de las participantes.

Las narraciones discursivas se ha elegido ya iniciado el análisis desde la TF y una vez finalizada la codificación axial. La decisión de utilizar esta estrategia metodológica para el análisis parte de las siguientes reflexiones de la investigadora: aunque no se puede olvidar que las posiciones son diferentes, la academia sitúa por un lado a la investigadora, con todo el poder simbólico que ello puede representar en nuestra sociedad, y por otro a las participantes con sus diferentes realidades y contextos. Al elegir las ND le estamos dando protagonismo a sus relatos, intentando transformar esas relaciones de poder y privilegiar la posición y subjetividad de los diferentes relatos y discursos. Apoyando esta estrategia se han elaborado comunicaciones para presentarlas a congresos científicos relacionados con el objeto de la investigación que han servido como validación de la misma. La selección de la temática ha venido determinada por las categorías más relevantes que han emergido en el discurso de las participantes.

Las narrativas actúan como motivadores, es decir las participantes saben qué se está haciendo, por qué y para qué. La utilización de esta metodología contribuye a romper ese círculo de invisibili¬zación en el que se suelen englobar a las mujeres en general y a las mujeres con DFF en particular.

Discusión y conclusiones

La Grounded Theory como generadora de teoría ha permitido descubrir como eje central del Proceso de participación de las MDFF la heteropercepción de locura.

Existen tres momentos en los procesos participativos de las mujeres: lo heredado, el tránsito y lo deseable

Cuando hablamos de lo heredado hacemos mención a la influencia que el patriarcado DFF; a la influencia del paradigma tradicional de la discapacidad; a otras opresiones que siguen activas como la clase social, la edad o el hábitat; y a la naturalización y neutralización de las violencias (Bordieu, 2000, p.87).

Es en esta parte del proceso cuando a las mujeres las nombran como locas, y ellas lo viven como culpa.

En el tránsito, se va vislumbrando la visión grupal. Dan el salto cualitativo a la visibilidad social y esa inmersión es dependiente de: El sincretismo de género, que en algunos casos se vive como escisión. Esto potencia la esquizofrenia vital y asociativa, dificulta la posibilidad para conferir democráticamente liderazgo a otras mujeres y debilita el crecimiento y la cooperación entre las organizaciones; por otra parte, modelos integradores de abordaje de la DFF; que desde la interacción con los diferentes contextos facilita una conciencia grupal sobre la DFF; Diferentes coyunturas y riesgos de una manera sistémica, como por ejemplo en este momento la gestión que se está haciendo de la crisis, que repercute individualmente y por supuesto en las diferentes organizaciones sociales; (4). Confluencia de discriminaciones múltiples que interseccionan: la edad, la clase social, el hábitat, la DF, el sexo.

El culmen del proceso social básico se encuentra en lo deseable. Este estadio participativo se alcanza cuando las nombran como locas lo viven como subversión e incluso lo reivindican. Esta percepción está íntimamente relacionada con la consecución de ser sujetas políticas. Ellas sitúan su participación ciudadana desde el Paradigma de los derechos humanos. Traer al espacio público realidades invisibilizadas y lo que es más importante desde sus capacidades y aportes.

Abrirse a la participación social ha roto con enfoques tradicionales, acercándose al modelo social y de los derechos humanos, lo que ha ayudado a romper con el aislamiento, favoreciendo sus capacidades de sujetas políticas, de establecer relaciones de solidaridad y sororidad, creando conciencia de grupo y de pertenencia (Sen, 2000, p. 233; Nussbaum, 2006, p. 121). Ciudadanas de pleno derecho a quienes se les debe ofrecer una igualdad de oportunidades real en relación al resto de personas desde políticas sociales centradas en la igualdad de derechos, defendiendo que la Discapacidad es social.

Junto con las apelaciones al reconocimiento de la diferencia toma valor el Enfoque de las Capacidades centrando la atención en las capacidades humanas que actúan como requisito básico para una vida digna (Nussbaum, 2007, p. 88-89).

Entienden el "Desmantelamiento de las violencias" desde la participación en organizaciones y acciones colectivas. Lo viven cómo una forma de rebelión contra las violencias. Se trata de buscar el potencial político de esas experiencias, de convertir algo íntimo en público

Lo deseable en este proceso participativo de las mujeres con DFF, pasa por la lucha activa contra la legitimación de las violencias. Desde esta perspectiva emancipadora se hacen planteamientos rupturistas y críticos con las propuestas anteriores

Hallazgos

Para finalizar, la teoría emergente sitúa a:

- Mujeres que han ido pasando de una conciencia individual a la grupal hasta que han encontrado su sitio en el espacio socio/político, sintiendo que también les pertenece.

- Mujeres poderosas que el sistema dominante las ha construido como víctimas; realidades diversas que se han querido homogeneizar, normativizar; cosificar. Procesos sociales que han transformado realidades personales y grupales que se han querido vetar o ningunear;

sujetas políticas que inciden en sus contextos personales, familiares, laborales y sociales, transformándolos.

- Mujeres que el mundo las percibe como locas cuando ellas han querido participar como ciudadanas de pleno derecho y ser parte activa de la sociedad, y ellas han transformado esa locura en identidad grupal que les ha dado fuerza para defender lo que creen e incluso en subversión, tomando conciencia de sus capacidades y autonomía personal.

Para finalizar compartir que se ha descubierto que un universo que es residual en el campo científico, político, económico, cultural, social… tiene mucho que aportar y que hay una doble pérdida; por lo que consideramos del sumo interés que esta realidad social dejara de ser concebido como algo residual y se a ampliaran todas las miradas y pasara a ser considerado de interés general.

Referencias bibliográficas

BIGLIA, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investiga¬ción social, en MENDIA, Irantzu et alt (Edrs.) (2014). Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herra¬mientas y aplicaciones desde la investigación feminista, pp. 19-61. Bilbao/San Sebastián: HEGOA UPV.

BORDIEU, P. (2000). La dominación Masculina. Madrid: Anagrama

CALDERÓN, I., CALDERÓN, J., & RASCÓN, M. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 28(1), 45-60. doi: 10.14201/teoredu20162814560

CORONA, A. & DÍAZ, R. (2016). La participación de las mujeres con diversidad funcional física en el Sur de España. Un análisis desde la interseccionalidad, En Igualdad de género y no discriminación en España: evolución, problemas y perspectivas. Marta Cruells y mariacaterina La Barbera (ed). Madrid. Centro de Estudios Políticos y constitucionales.

CRENSHAW, K.W. (1994). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. En F. Albertson y R. Mykitiuk (Eds.). The public nature of private violence. (93-118). Nueva York: Routledge

CROW, L. (1996). "Including All Our Lives." In Encounters with Strangers: Feminism and Disability, edited by J. Morris, pp. 206–226. London: Women's Press.

DAVIS,A. (2014) Erevelles, N. (2011). Disability and Difference in Global Contexts. New York: Palgrave Macmillan

EMMETT, T. & ALANT.E. (2007). "Women and Disability: Exploring the Interface of Multiple Disadvantage." Development South Africa, 23: 445–460.

GANDARIAS & GARCÍA (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. En Mendia, Irantzu et al., Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista (97- 110) Bilbao/ San Sebastian: HEGOA UPV.

GARLAND-THOMSON, R. (1994). "Redrawing the Boundaries of Feminist Disability Studies." Feminist Studies, 20 (3): 583–595.

GARLAND-THOMSON, R. (2005). "Feminist Disability Studies: Signs." Journal of Women in Culture and Society, 30 (2): 1557–1587

HARPER ET AL. (2004). Community narratives: The use of narrative ethnography in participatory community research. En Jason, L.,Keys, C., Suarez-Balcazar, Y., Taylor, R. R., Davis, M., Durlak, J, and Isenberg, D (Eds.), Participatory Community Research: Theories and Methods in Action.(pp 53-69). Washington, DC: American Psychological Association.

KHORDVANI, A. H. (2012). "Hegemonic Masculinity, Dominance, and Violence against Women." Accessed February June 2014. http://www.adfvc.unsw.edu.au/Conference% 20papers/Exp-horiz/Kordvani.pdf.

KNOLL, K. R. (2012). "Feminist Disability Studies:Theoretical Debates, Activism, Identity Politics, and Coalition Building." Unpublished PhD thesis, University of Washington.

LITTLE, J. (1997). "Employment Marginality and Women's Self Identity." Contested Countryside, Cultures: Otherness, Marginalisation and Rurality, edited by P. Cloke and J. Little, 238–157. London: Routledge.

MARTÍNEZ-GUZMÁN, A. Y MONTENEGRO, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. Quaderns de Psicologia, 16 (1), 111-125.

MCCALL, L. (2005). "The Complexity of Intersectionality. Signs." Journal of Women in Culture and Society, 30 (3): 1771– 1800.

MÈLICH, J. C. (2008) Antropología narrativa y Educación. Teoría de la Educación, 20, 101-124

MONTENEGRO, M. (2004). Comunidad y Bienestar social. En G. Musitu et al. (Ed.), Introducción a la Psicología comunitaria, (18-36). Barcelona: UCO.

MORRIS, J. (2008). Lo personal y lo político. Una perspectiva feminista sobre la investigación de la discapacidad física. En L. Barton (ed.), Superar las barreras de la discapacidad. (315-326). Madrid: Morata.

NUSSBAUM, M.C. (2007). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión, (221. Barcelona: Paidós.

PLATERO, R. Y ROSÓN, M. (2012). De 'la parada de los monstruos' a los monstruos de lo cotidiano: La diversidad funcional y sexualidad no normativa. Feminismo/s, 19, 127-142.

RAPPAPORT, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. American Journal of Community Psychology, 23, 795-807.

SEN, A. (2000). Desarrollo y libertad. México: Planeta.

SHAKESPEARE, T. (2006). Disability: Rights and Wrongs. London and New York: Routledge.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia Colombia: Universidad de Antioquía.

SUNDERLAND, J. (2004). Gendered Discourses. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

THOMAS, C. (2006). "Disability and Gender: Reflections on Theory and Research." Scandinavian Journal of Disability Research, 8 (2–3), 177–185.

WENDELL, S. (1989). "Toward a Feminist Theory of Disability." Hypatia: Journal of Feminist Philosophy, 4 (2), 104–124.

ZURAIDAH DON, ALI SALAMI & AMIR GHAJARIEH (2015) Voices of girls with disabilities in rural Iran. Disability & Society, 30(6), 805-819, DOI: 10.1080/09687599.2015.1052042 http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2015.1052042

DESARROLLO DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GÉNERO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Arimon, Rocío
Universidad Loyola Andalucía, Córdoba, España
rocioarimongmail@gmail.com

Ortega Carpio, Mª Luz
Universidad Loyola Andalucía, Córdoba, España
mlortega@uloyola.es

Resumen

La violencia contra las mujeres se ampara bajo el ideario machista sobre el que se construyen las identidades y se reparten cargas y beneficios para ambos sexos, y la educación se erige como un agente difusor de mandatos de género. Si bien la escuela tradicional se estructuró en torno a la homogeneidad de género, de etnia, de clase social, etc., la nueva escuela pretende cambiar esta realidad a través de la integración de alumnas y alumnos en un mismo espacio y mediante la incorporación de una perspectiva coeducativa en el currículum para evitar la reproducción de roles y estereotipos machistas, contrarios a la igualdad. Por otro lado, la conceptualización de la adolescencia como etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, hace destacar la importancia del proceso de construcción de la identidad como parte del desarrollo adolescente en relación con el medio que le rodea.

Por tanto, puesto que el contexto educativo constituye el espacio perfecto para desarrollar las identidades de la persona, es en este ámbito sobre el que se desarrolla la presente investigación y dado que la adolescencia es la etapa en la que se reafirman estas identidades, es sobre las/los jóvenes en quienes se centra este estudio.

Se ha utilizado un diseño correlacional y la población objeto de estudio está compuesta por 501 estudiantes de cinco (5) provincias andaluzas, comprendidas sus edades entre 12 y 17 años.

La relevancia en este estudio, radica en explorar el ideario de las/los jóvenes adolescentes para poder conocer sobre qué aspectos se sustentan sus actitudes hacia el machismo o hacia la igualdad, identificando a su vez los aspectos que se relacionan con la violencia de género.

Abstract

Violence against women is sustained by the patriarchal ideology which constructs identities, distributes tasks and benefits for both sexes, in which education is the disseminating agent of gender roles and conventions. If in fact the traditional educational structure was founded on the notion of the homogeneity of gender, ethnicity, social class, etc., the new model proposes to change this reality through the integration of both female and male students in the same space as well as through the incorporation of a co-educational curricular perspective which seeks to avoid the reproduction of patriarchal non-egalitarian roles and stereotypes. On the other hand, the conceptualization of adolescence as the life stage in which the individual seeks to establish his/her adult identity, precisely emphasizes the importance of the identity construction process as part of adolescent development in relation to the social milieu. Therefore, as the educational context constitutes the ideal space in which the individual develops, it is precisely within this environment that we propose to carry out our research. In addition, since adolescence is the stage in which these various identities are reaffirmed, the focus of the research is the adolescent him/herself.

We have utilized a correlational design, thus, the target population is constituted by 501 students (ranging in ages from 12 to 17) from five Andalusian provinces. The relevance of this study resides in the exploration of the ideology of female and male adolescents in order to learn how their attitudes towards patriarchy or equality, while identifying those aspects that are related to gendered violence.

Palabras clave: Género, educación, violencia de género, identidad.

Keywords: Gender, education, gender violence, identity.

Introducción

A través del reconocimiento jurídico de la igualdad como derecho fundamental en las Constituciones de los países europeos, se consagra la igualdad entre mujeres y hombres a través de la Ley; sin embargo esta igualdad legal, no es efectiva en la realidad.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, produjo un significativo progreso en las políticas públicas educativas[1]. Sin embargo, pese a este implacable progreso que promociona la igualdad en el currículum educativo, violencia de género entre adolescentes sigue materializándose en conductas machistas[2]. Entonces, ¿qué falla en el sistema educativo?. Aguado (2009), explica que para comprender el tiempo y esfuerzo que

[1] Determinó medidas de sensibilización, prevención, detección e intervención en el ámbito educativo en lo referente a la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre sexos.

[2] En este sentido, El Proyecto "Detecta Andalucía", promovido por el Instituto Andaluz de la Mujer, destaca entre sus resultados la presencia de sexismo interiorizado, atribución de roles sexistas y legitimación de la violencia en las relaciones de pareja, por parte de las/los adolescentes (pp.31-39)

supone cambiar la cultura desde la educación, conviene tener en cuenta que la actividad escolar tradicional se regula a través de una serie de rutinas y fundamentos que suelen ser muy resistentes al cambio. Por otro lado, el Instituto de la Mujer (2001), señala que la violencia escolar está relacionada con la violencia simbólica, el sexismo y las expectativas hacia lo que se considera masculino y femenino. Es precisamente esta desigualdad simbólica la que se perpetúa -muy a pesar de lo que la Ley determina-, en las escuelas actualmente.

El principal objetivo del estudio que se presenta es explorar la percepción de las/los jóvenes[3] con respecto a factores relacionados con la igualdad entre mujeres y hombres y su relación con otros factores. Puesto que el contexto educativo constituye el espacio perfecto para desarrollar las identidades de la persona, es en este ámbito sobre el que se desarrolla la investigación y dado que la adolescencia es la etapa en la que se reafirman estas identidades, es sobre las/los jóvenes en quienes se centra este estudio.

1. Metodología[4]

Se utilizó un diseño correlacional, accediendo a la muestra a través de la ONGD "Mujeres en Zona de Conflicto" (Anexo 1). La recogida de datos de los sujetos se ha realizado dentro de su horario lectivo, siendo realizado de manera colectiva (grupos de 20-30 alumnos/as), y la aplicación del cuestionario tuvo una duración de 20-30 minutos, tiempo suficiente para responder las preguntas.

Una vez aplicados y recogidos todos los cuestionarios, los datos se introdujeron en el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), a partir del cual se han realizado los diversos análisis estadísticos[5].

[3] En este sentido, la conceptualización de la adolescencia como etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones y verificando la realidad que el medio le ofrece (Aberastury & Knobel, 1980), hace destacar la importancia del proceso de construcción de la identidad como parte del desarrollo adolescente en relación con el medio que le rodea.

[4] Puesto que se realizó una sesión educativa con los centros que participaron en la investigación, se consideró relevante obtener un estudio para medir la adquisición de conocimientos del alumnado, con fines de desarrollar programas de intervención. Se evaluaron aspectos motivacionales y conocimientos sobre la igualdad de género. Este estudio no se adjunta debido a la limitación de espacio.

[5] En todos los análisis que se realicen, se tomarán en consideración los resultados con un nivel de significación $\alpha=0,05$. Debido a que el tamaño muestral es mayor de 100, no será necesario comprobar el cumplimiento del supuesto de normalidad, ya que las pruebas multivariantes son robustas a la violación de este supuesto con tamaños muestrales grandes.

1.1. Variables e Instrumentos

a) Variables socio-demográficas:

- Sexo: medida en escala nominal, dos categorías de respuesta: hombre y mujer.
- Edad: medida en escala cuantitativa.

b) Actitudes frente a la violencia y la diversidad:

Se empleó el Cuestionario sobre Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia -CADV- (Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín Seoane, 2004), en la versión reducida de 38 ítems (Anexo 2) y medido en escala Likert de 1 a 4 puntos. Se procedió a la reducción de la dimensionalidad del cuestionario por medio de un análisis de componentes principales, transformando el conjunto de ítems en un número reducido de factores, que facilitan la interpretación y los análisis posteriores:

- Socialización inadecuada: Elegir la soledad frente a la interacción con sus iguales; separatismo, aislamiento y falta de relación social. La sub-escala está formada por los ítems 1, 11, 12, 19 y 35.
- Violencia: Creencias que contribuyen a la violencia entre iguales como reacción o demostración de valentía, fuerza y poder y justificación de la violencia como castigo (2, 3, 5, 9, 14, 20, 22, 25, 27, 29, 32, 37).
- Machismo: Justificaciones sexistas, creencias relacionadas con el control y dominio masculino. Actitudes que fomentan la desigualdad entre hombres y mujeres. (4, 15, 16, 30 y 36).
- Violencia machista: Justificación de la violencia contra la mujer y conceptualización de la violencia doméstica como un problema privado (8, 24, 26 y 28).
- Xenofobia: Creencias intolerantes frente a otras culturas y/o religiones (6, 18, 33).
- Racismo: Disposición hacia grupos minoritarios. (7, 10, 21, 23, 31, 34, 38).
- Homofobia: Creencias intolerantes frente a la homosexualidad (3 y 17).

La fiabilidad del instrumento obtenida en la muestra ha resultado aceptable (α de Cronbach = 0,842).

Tabla 1. Índice de fiabilidad del CAVD[6]

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,842	,849	38

[6] Todas las tablas y gráficos que se presentan, son de elaboración propia, obtenidos tras la aplicación del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

1.2. Descripción de la Muestra

La población objeto de estudio de la presente investigación está compuesta por alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La muestra quedó integrada por estudiantes de primer y segundo ciclo de secundaria así como ciclos formativos y Bachiller de 15 IES. Se ha empleado un muestreo no probabilístico incidental entre los institutos que accedieron a participar voluntariamente. El total de la muestra alcanza los 501 sujetos, comprendidas sus edades entre los 12 y los 17 años[7].

Con respecto al sexo, la muestra se compone de 256 mujeres (51,1%) y 245 hombres (48,9%). Las edades del alumnado abarcan desde los 12 hasta los 17 años, siendo la media de la muestra 14,65.

2. Resultados[8]

2.1. Diferencias por sexo

El análisis descriptivo de las actitudes frente a la violencia y la diversidad en la muestra en función del sexo, arrojó los siguientes resultados:

Tabla 2. Medias de las dimensiones en la muestra

DIMENSIÓN	Sexo	
	Mujer media	Hombre media
Socialización_inadecuada	1,77	2,19
Violencia	1,83	2,16
Machismo	1,28	1,71
Violencia_machista	1,51	1,76
Xenofobia	1,70	1,99
Racismo	1,89	2,25
Homofobia	1,64	2,17

Existen diferencias por sexo en las diversas dimensiones estudiadas; para determinar si éstas son estadísticamente significativas, se ha realizado un MANOVA[9]. La variable independiente sexo influye significativamente en todas las dimensiones (p=0,000), como muestra la tabla siguiente:

[7] El error muestral, con un nivel de confianza del 95%, resultó ser 0,04 (4%).

[8] Debido a la limitación de caracteres hemos reducido los resultados por objetivos, presentando aquellos que consideramos más relevantes.

[9] Se han obteniendo efectos significativos en la variable independiente (Traza de Pillai, p= 0,000).

Tabla 3. Pruebas de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada[a]
Sexo	Socialización_ inadecuada	22,400	1	22,400	59,752	,000	,107	59,752	1,000
	Violencia	13,976	1	13,976	78,839	,000	,137	78,839	1,000
	Machismo	22,448	1	22,448	77,642	,000	,135	77,642	1,000
	Violencia_Machista	7,978	1	7,978	21,438	,000	,041	21,438	,996
	Xenofobia	9,929	1	9,929	20,284	,000	,039	20,284	,994
	Racismo	16,382	1	16,382	36,268	,000	,068	36,268	1,000
	Homofobia	35,643	1	35,643	44,676	,000	,082	44,676	1,000

El tamaño del efecto tiene mayor presencia en las dimensiones de socialización inadecuada (10,7%), violencia (13,7%) y machismo (13,7%), no dejando de ser notable en el resto de dimensiones.

2.2. Diferencias por edad

El análisis arrojó los siguientes resultados:

Tabla 4. Medias por edad

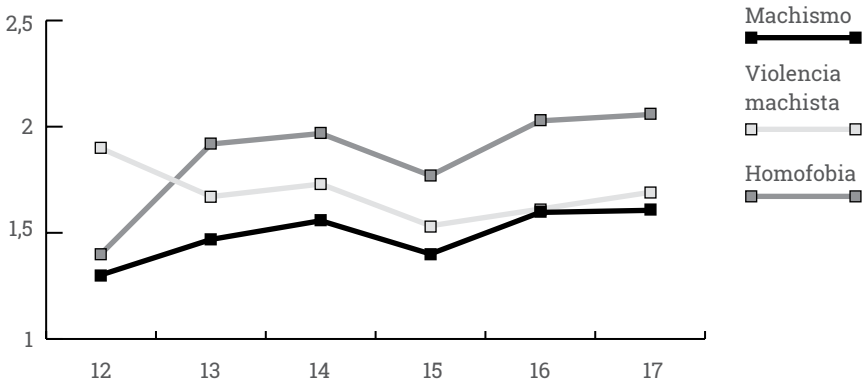
Estadísticos descriptivos

DIMENSIÓN	Media						
	Edad						
	12	13	14	15	16	17	Total
Socialización_ inadecuada	1,7200	1,9438	2,0085	1,9535	2,0667	1,9389	1,9759
Violencia	1,7333	1,9979	1,9861	1,9239	2,1446	2,0671	1,9912
Machismo	1,3000	1,4725	1,5590	1,3980	1,5947	1,6167	1,4922
Violencia_Machista	1,9000	1,6685	1,7308	1,5270	1,6100	1,6875	1,6313
Xenofobia	1,3333	1,9082	1,8846	1,7755	1,8911	1,9352	1,8447
Racismo	1,7000	2,1944	2,1397	1,9774	2,1124	1,9960	2,0700
Homofobia	1,4000	1,9213	1,9744	1,7688	2,0333	2,0556	1,8970

En el gráfico siguiente (figura 7), se observa la evolución de las actitudes de género desde los 12 años hasta los 17. Se incluye la homofobia junto al machismo y a la violencia machista, por ser una de las características de la masculinidad hegemónica tradicional[10].

[10] En este sentido, Badinter (1993), señala que tras haber dejado de ser un bebé (fuerza y poder) y haberse alejado de lo femenino (represión de sentimientos y desarrollo del ideario masculino), el muchacho debe demostrar (se) que no es homosexual, determinando por tanto la heterosexualidad como rasgo característico del hombre.

Figura 1. Evolución de dimensiones de desigualdad de género



Se obtuvieron efectos significativos en la variable independiente edad[11], por lo que se analiza su efecto en cada una de las variables dependientes:

Tabla 5. Pruebas de los efectos inter-sujetos

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada[a]
Edad	Socialización_ inadecuada	1,625	5	,325	,774	,569	,008	3,870	,280
	Violencia	3,429	5	,686	3,428	,005	,034	17,140	,909
	Machismo	3,807	5	,761	2,313	,043	,023	11,564	,745
	Violencia_Machista	4,034	5	,807	2,106	,063	,021	10,528	,698
	Xenofobia	4,445	5	,889	1,762	,119	,018	8,809	,607
	Racismo	5,128	5	1,026	2,145	,059	,021	10,725	,707
	Homofobia	8,366	5	1,673	1,947	,085	,019	9,734	,658

Este análisis sugiere que la edad del alumnado influye significativamente en las actitudes frente a la violencia (p=0,005; η^2=0,034) y el machismo (p=0,043; η^2=0,023), ambas con un tamaño del efecto similar: la violencia del 3,4%; y el machismo del 2,3%.[12]

2.3. Respecto a las actitudes que están relacionadas con indicadores de igualdad de género (machismo, violencia machista y homofobia como parte de la masculinidad tradicional).

Para el análisis de este objetivo se optó por realizar 3 análisis de regresión múltiple.

[11] Se ha realizado con la prueba Traza de Pillai (p= 0,025)

[12] Estas diferencias son estadísticamente significativas y por tanto generalizables a poblaciones con características similares a las de la muestra estudiada.

2.3.1 Predictores del machismo

Tabla 6. Resumen Modelo Regresión Lineal VI Machismo

Resumen del modelo[f]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	,497[a]	,247	,246	,50159	,247	163,516	1	498	,000
2	,588[b]	,346	,343	,46801	,099	75,019	1	497	,000
3	,634[c]	,402	,399	,44782	,056	46,831	1	496	,000
4	,649[d]	,421	,417	,44104	,019	16,351	1	495	,000
5	,660[e]	,435	,429	,43624	,014	11,963	1	494	,001

a. Variables predictoras: (Constante), Violencia

b. Variables predictoras: (Constante), Violencia, Violencia_Machista

c. Variables predictoras: (Constante), Violencia, Violencia_Machista, Homofobia

d. Variables predictoras: (Constante), Violencia, Violencia_Machista, Homofobia, Xenofobia

e. Variables predictoras: (Constante), Violencia, Violencia_Machista, Homofobia, Xenofobia, Socialización_inadecuada

f. Variable dependiente: Machismo

La variable más relacionada con el machismo, como se puede observar, es la aceptación de la violencia que explica un 24,7% del machismo. La violencia machista y la homofobia, añaden un 10% y un 5,6% respectivamente.

2.3.2. Predictores de la violencia machista[13]

Tabla 7. Resumen Modelo Regresión Lineal VI Violencia Machista

Resumen del modelo[f]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	,395[a]	,156	,154	,57240	,156	91,986	1	498	,000
2	,438[b]	,192	,188	,56072	,036	21,966	1	497	,000
3	,460[c]	,212	,207	,55422	,020	12,737	1	496	,000
4	,476[d]	,227	,220	,54953	,015	9,493	1	495	,002
5	,488[e]	,238	,228	,54674	,009	6,066	1	494	,014

a. Variables predictoras: (Constante), Violencia

b. Variables predictoras: (Constante), Violencia, Racismo

c. Variables predictoras: (Constante), Violencia, Racismo, Socialización_inadecuada

d. Variables predictoras: (Constante), Violencia, Racismo, Socialización_inadecuada, Xenofobia

e. Variables predictoras: (Constante), Violencia, Racismo, Socialización_inadecuada, Xenofobia, Homofobia

f. Variable dependiente: Violencia_Machista

Como muestra la tabla anterior, la aceptación de la violencia en general, es la variable más relacionada con la aceptación de la violencia machista; el acuerdo con la violencia explica más de un 15% del acuerdo con la violencia de género.

[13] Se ha excluido la dimensión de machismo, al considerarla propia de la violencia machista.

2.3.3. Predictores de la homofobia

Tabla 8. Resumen Modelo Regresión Lineal VI Homofobia

Resumen del modelo[c]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F
1	,439[a]	,193	,191	,83769	,193	118,966	1	498	,000
2	,519[b]	,270	,267	,79771	,077	52,169	1	497	,000

a. Variables predictoras: (Constante), Racismo

b. Variables predictoras: (Constante), Racismo, Machismo

c. Variable dependiente: Homofobia

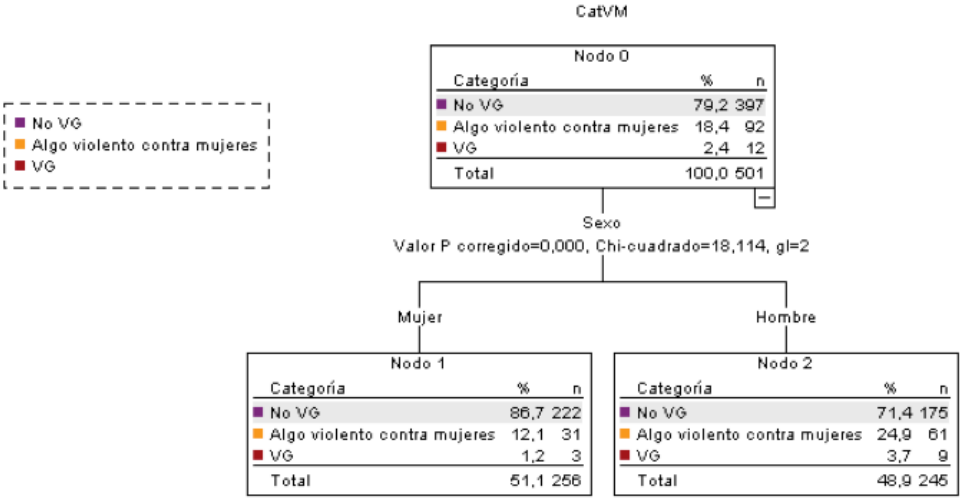
El racismo y el machismo son las dos dimensiones que explicarán un 19,3% y un 7,7% respectivamente de la homofobia.

2.4. Respecto a identificar actitudes relacionadas con las ideas sobre la igualdad de género, así como diferencias por sexo

Para este objetivo, que pretende identificar las actitudes frente a criterios relacionados con la igualdad de género a partir del sexo, se realizaron varios análisis CHAID.

2.4.1. Relación entre sexo y violencia machista

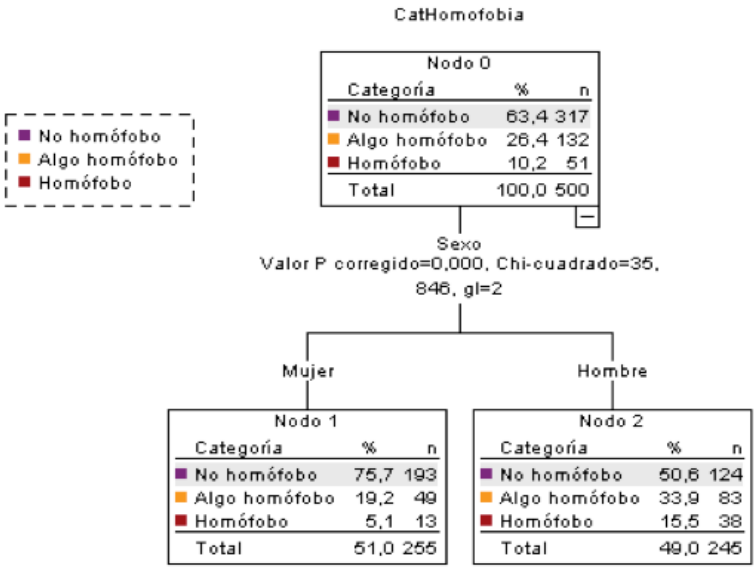
Figura 2. Árbol de clasificación; VI Sexo; VD Violencia Machista



Como se puede observar, hombres y mujeres difieren significativamente en la actitud hacia la violencia machista. La "no aceptación de la violencia de género" es significativamente mayor en las mujeres (86,7%) que en los hombres (71,4%). La "aceptación de algo de violencia contra las mujeres" es el doble en los hombre (24,9%) que en las mujeres (12,1%).

2.4.2. Relación entre sexo y homofobia

Figura 3. Árbol de clasificación; VI Sexo; VD Homofobia



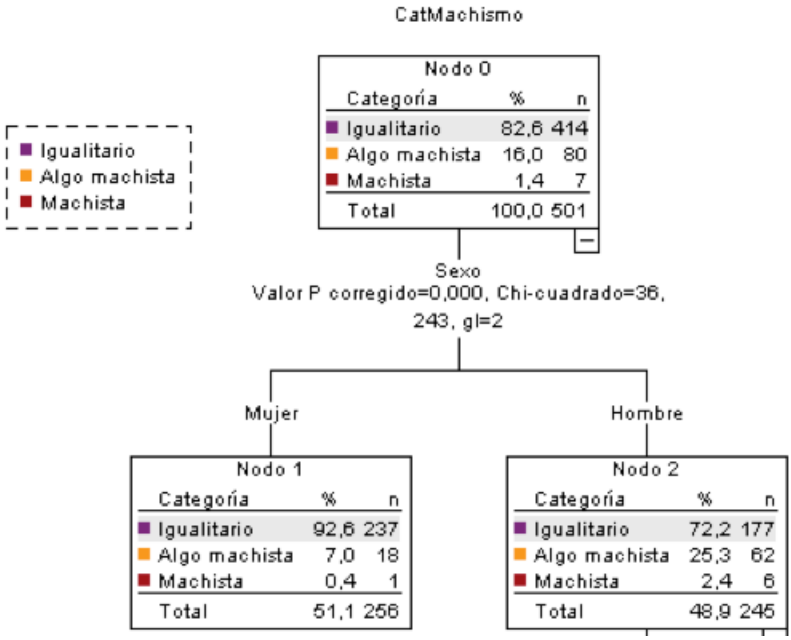
El sexo influye en la actitud hacia la homosexualidad. Como se observa, las mujeres se sitúan en un porcentaje significativamente mayor que los hombres en la "no homofobia" (75,7%); mientras que los varones se sitúan en un altísimo porcentaje (49,4%), en actitudes "algo homófobas" y "homófobas".

Las diferencias de actitud hacia la homofobia son estadísticamente significativas entre chicos y chicas, situándose los chicos en una posición más homófoba que las chicas.[14]

[14] Este resultado viene a confirmar la relación entre homofobia y masculinidad tradicional, que los estudios expertos (Badinter, 1993; Guasch, 2000; Borrillo, 2001; Kimmel 1997), señalan como uno de los elementos fundamentales de la violencia de género.

2.4.3. Relación entre sexo y machismo

Figura 4. Árbol de clasificación; VI Sexo; VD Machismo



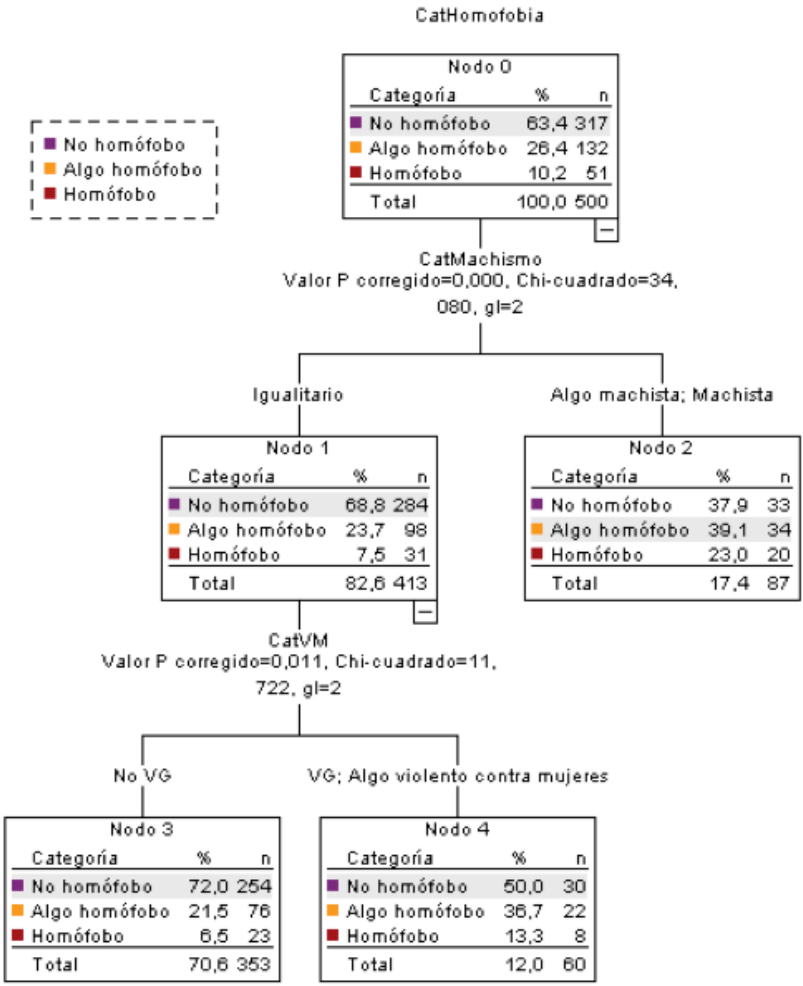
El sexo es significativo en las actitudes frente al machismo, de manera que más de 1/4 de los chicos (27,7%) se sitúan en posiciones "algo machistas" o "machistas", frente a las chicas que apenas representan un 7,5% en estas categorías; el mayor peso del sexo femenino (92,6%), está concentrado en actitudes "igualitarias".

2.5. Respecto a la identificación de variables relacionadas con la masculinidad tradicional, raíz de la violencia de género: homofobia y machismo

Puesto que los estudios sobre violencia de género identifican la masculinidad tradicional como base de la violencia de género, se analizan dos variables que los mismos estudios señalan como componentes de esta masculinidad tradicional: la homofobia y el machismo (Corsi, 2003, Bonino 1998; 2008; Lorente, 2007).

2.5.1. Homofobia

Figura 5. Árbol de clasificación; VI Machismo, Violencia Machista; VD Homofobia

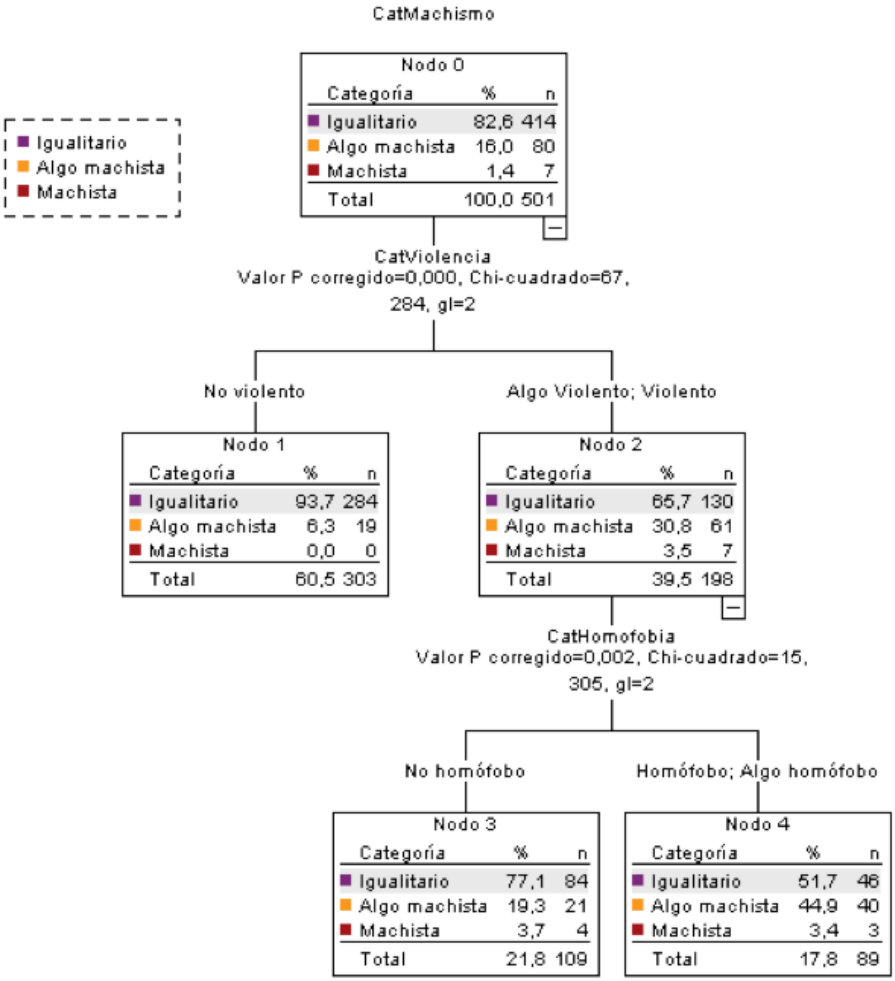


El machismo es la variable más relacionada: el 62,1% de las personas "algo machistas" o "machistas", reflejan también una actitud homófoba; reduciéndose a la mitad, 31,2%, cuando se mantiene una actitud igualitaria. Entre los "igualitarios" que aceptan la violencia de género hay más homofobia (50%), que entre los "igualitarios" que no aceptan la violencia contra las mujeres (28%).

Se constata una vez más que la homosexualidad, al ser una característica ausente en la masculinidad hegemónica tradicional, es rechazada en el momento en el que es aceptada la violencia contra la mujer[15].

2.5.2. Machismo

Figura 6. Árbol de clasificación; VI Violencia, Homofobia; VD Machismo



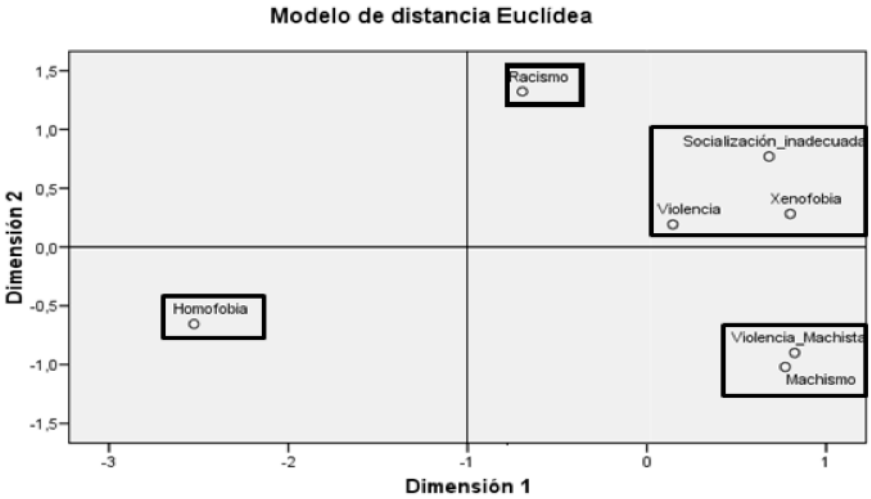
[15] Es importante recalcar que dentro de las personas que se identifican con conceptos de igualdad entre sexos pero siguen considerando a las mujeres oprimidas bajo tópicos sexuales ("Se evitarían violaciones si las víctimas vistieran de forma menos provocadora"), o subyugadas a su marido ("Si una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarle"), es decir, no se declaran machistas pero sutilmente lo son, engloba un 50% de personas "homófobas" o algo "homófobas".

Un 82,6% de la muestra rechaza totalmente las actitudes machistas (nodo 0). La primera ramificación se produce a partir de la variable violencia, siendo ésta por tanto la variable más relevante para explicar el machismo. Se observa que casi el 35% de las personas que toleran la violencia, son "algo machistas" o "machistas". Dentro de las personas que rechazan la violencia, el rechazo hacia el machismo aumenta a un 93,7%.

2.6. Respecto a la exploración de las dimensiones subyacentes en las actitudes frente a la igualdad y la diversidad.

Para este objetivo, se realizó un escalamiento multidimensional (ALSCAL), obteniendo los resultados que siguen (Stress = ,08139 RSQ = ,97046):

Figura 7. Interpretación dimensional



El ajuste de la solución encontrada podemos considerarlo aceptable[16] (índice stress = 0,08139), con un porcentaje de 97% (RSQ = 0,97046).

Las dimensiones que se obtienen se pueden interpretar en el sentido siguiente:

Dimensión 1: Diferencia la homofobia en la región izquierda del gráfico, de las demás actitudes en la región derecha del gráfico. Podemos etiquetar esta dimensión como "actitudes basadas en la orientación sexual", ya que diferencia entre:

i) Actitudes que toman la orientación sexual como objeto (homofobia)

[16] Esto indica que la configuración que se refleja en el mapa perceptual de la figura reproduce adecuadamente, con un margen de error aceptable, los datos obtenidos en la muestra.

ii) Actitudes no relacionadas con la orientación sexual (racismo, violencia, socialización inadecuada, machismo, xenofobia y violencia machista)

Dimensión 2: Separa las actitudes relacionadas con el género (región inferior del gráfico) de otras actitudes no relacionadas con el género (región superior). Etiquetamos esta dimensión como "actitudes vinculadas al género", porque permite diferenciar entre:

i) Aspectos propios y derivados del género (machismo y violencia machista por un lado, y homofobia por otro). Las tres actitudes tienen una vinculación con la categoría género. El machismo (actitud) y la violencia machista (conducta), son los dos elementos definitorios de la violencia de género. La homofobia, tiene una relación directa con la socialización masculina tradicional, como señala la teoría de género.

ii) Otras actitudes no vinculadas a la categoría género (aunque puedan estar relacionadas), como la aceptación de la violencia en general, la hostilidad hacia grupos minoritarios (xenofobia, y racismo), así como la socialización inadecuada.

La configuración de las actitudes hacia la igualdad y la diversidad, se organizan por tanto en función de dos categorías fundamentales: el género y la orientación sexual. Esta interpretación por dimensiones se complementa con una interpretación de las regiones que surgen, tal y como se observa en el gráfico (figura 30). Obtenemos 4 agrupamientos:

1) Violencia machista y machismo: Actitudes que se complementan e implícitamente mantienen los mismos argumentos para sustentarse (superposición del hombre e infra-posición de la mujer).

2) Homofobia: Forma un único agrupamiento y su distancia con el anterior (violencia machista y machismo), está relacionada con la visibilidad de su relación con la violencia de género. Mientras el machismo y la violencia machista tienen una relación visible con la violencia de género, la relación de la homofobia está invisibilizada. Esta relación es sin embargo directa, ya que la concepción hegemónica de la masculinidad tradicional que subyace a la violencia de género, tiene como uno de sus componentes fundamentales el rechazo de la homosexualidad.

3) Socialización inadecuada, xenofobia y violencia: Estas tres actitudes forman otro agrupamiento sólido; el aislamiento frente a los demás y la falta de relaciones sociales (socialización inadecuada) conllevan actitudes absolutistas e intransigentes que conforman mentalidades cerradas y de rechazo o prejuicio hacia lo diferente (xenofobia). La socialización inadecuada limita la capacidad de empatía y la flexibilidad para adoptar el punto de vista de los demás, lo que contribuye al recelo de lo diferente y al "pensamiento único". Esto refuerza la creencia de superioridad o la intolerancia frente a otras culturas, que puede ocasionar el desencadenamiento de la violencia.

4) Racismo: El racismo no se agrupa con ninguna otra variable aunque está próxima al anterior agrupamiento; esta separación podría deberse a la deseabilidad social, ya que el racismo está representado en el imaginario social como algo "políticamente incorrecto".

Discusión y conclusiones

Las concepciones tradicionales de masculinidad y feminidad que sustentan el sistema binario de atribución de roles y estereotipos a mujeres y hombres, son el factor principal que subyace en la violencia de género, como consecuencia directa de una relación asimétrica mujer-hombre. Desde el marco teórico de esta investigación, se ha planteado la de-construcción de estas identidades en edades tempranas como acción fundamental para prevenir la violencia contra las mujeres; el contexto escolar, como transmisor de la cultura legítima y propulsor de la reproducción de relaciones desiguales (Itatí, 1995), constituye de manera paralela el espacio de análisis en este estudio.

Con el objetivo de explorar las causas que subyacen en la violencia de género y tratando de analizar los factores que predisponen a conductas violentas o machistas hacia las mujeres, los resultados apuntan a la convergencia de múltiples factores que van a influir en las actitudes hacia el machismo. Concluimos:

1. Se detectan diferencias significativas entre las concepciones que los chicos y las chicas tienen hacia la violencia machista: las chicas mantienen actitudes más igualitarias que los chicos; ellos se muestran más de acuerdo con actitudes que tienden a la violencia. Además Los chicos denotan actitudes más homófobas que las chicas. Casi un 50% de los chicos, reflejan actitudes homófobas. En este sentido, se confirma la relación entre homofobia y masculinidad tradicional señalada por los estudios expertos (Badinter, 1993, Guasch, 2000; Borrillo, 2001; Kimmel 1997).
2. La violencia machista, la homofobia y el machismo, son toleradas o rechazadas de diferente manera, según la edad del alumnado. Señalar a la mujer como responsable de la violencia que recibe, es la idea más aceptada en el alumnado más joven, y el alumnado más mayor es más homófobo. Mientras que el acuerdo con la violencia machista tiende a disminuir a medida que el alumnado crece, la homofobia tiende a aumentar.

   Ser un "verdadero hombre" es ante todo no ser mujer ni "femenino" (Badinter, 1993), y el terror homofóbico hacia las actos homosexuales es un terror a perder el propio género, a "no volver a ser un hombre de verdad" (Butler, 1993), por lo que como se puede observar, la consagración de la masculinidad se concentra en este momento en la reafirmación de la heterosexualidad y el rechazo hacia los homosexuales. De esta manera, el alumnado a medida que crece manifiesta un mayor desacuerdo con la violencia machista, pero aumenta su conformidad con la homofobia.

   Una explicación ante tal fenómeno es la consecuencia de la formación de las identidades de género: mientras que el género masculino se desarrolla conforme a lo propio, a lo individual, conforme a una concepción categórica única que toma lo masculino como "universo" referente, el género femenino se desarrolla en cambio en supeditación a éste, siendo "la alteridad", "lo otro" (Beauvoir, 1949). Por ello las alumnas y los alumnos de edades más tempranas que aún no han iniciado las relaciones socio-afectivas entre iguales, se muestran

en mayor acuerdo con la violencia contra las mujeres, en afirmaciones tipo "Si una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo" o "Se evitarían violaciones si las víctimas vistieran de forma menos provocadora", puesto que lo masculino como categoría universal implica la negación de responsabilidad de la violencia, cuyas causas son atribuidas a la mujer, por su condición femenina.

Sin embargo, en las consideraciones propias al machismo o la homofobia, chicos y chicas reflejan actitudes contrarias a éstas debido a que son mandatos "secundarios" en el sistema sexo-género. Por tanto el alumnado de 12 años, refleja haber asumido en la formación de sus identidades el orden de género que superpone al varón sobre la mujer (violencia de género), pero no aún otros mandatos de la masculinidad -como el rechazo a la homosexualidad-, como característica de la masculinidad hegemónica.
La explicación más lógica, es que "nadie se declara abiertamente machista o violento contra las mujeres", pero sí "homófobos". Al ser la homofobia otra característica más de los cánones masculinos tradicionales, aprobar la homofobia estaría significando aceptar patrones de género que se contraponen con la igualdad entre mujeres y hombres, por lo que nos encontramos ante "una actitud igualitaria disfrazada", que prioriza la masculinidad como requisito fundamental en la construcción de identidades.

3. Entre los 13 y los 15 años el alumnado es más tolerante y durante esta etapa se muestra más rechazo hacia el machismo, la violencia, la homofobia, el racismo y la xenofobia.

Las concepciones sexistas que engloban las desigualdades entre mujeres y hombres y que conducen o pueden conducir a la violencia contra la mujer, son aprendidas desde las edades más tempranas asignando de manera automática roles y privilegios a mujeres y hombres bajo los cánones del sistema patriarcal; niños y niñas aprenden normas sobre cómo debe actuar un hombre y una mujer, creando un imaginario en su mentalidad.

A partir de los 12 o 13 años, se inicia el período de adolescencia y los niños y niñas comienzan a establecer relaciones sexo-afectivas. Erikson (1993), señala que antes de la etapa de la adolescencia, el desarrollo de la personalidad depende de lo "que se nos hace", mientras que a partir de ese momento, el desarrollo depende principalmente de "lo que nosotros hacemos", constituyendo por tanto el momento en que el individuo integra en una identidad propia las experiencias pasadas de identificación, lo que en este momento del ciclo vital implica la adopción de creencias, valores y compromisos prácticos. Por tanto en esta etapa, se produce una disonancia entre los valores que se quieren asumir como propios y aquellos que se quieren rechazar. Esta disonancia, hace referencia a la tensión interna de los esquemas de ideas, creencias y aprendizajes, con respecto a la realidad presente. Puede constituir un momento clave en la deconstrucción de estereotipos y creencias machistas, puesto que supone una etapa en la que el/la adolescente compara entre lo impuesto y su sistema de creencias.

Así, a la edad de 12 años chicos y chicas comienzan a establecer relaciones socio-afectivas entre ellos y ellas, momento crítico en el que entra en conflicto lo aprendido y lo experimentado, de tal manera que comienzan a cuestionar los patrones impuestos.

4. La variable que más hace aumentar la violencia es el machismo (un 76% de las personas justificarán ciertas formas de violencia), seguida de la violencia machista (64,4% aprobarán la violencia) y de la xenofobia (57,3% justificará la violencia).

5. Los resultados señalan que el alumnado refleja en su concepción hacia la violencia de género y hacia otras actitudes hacia la diversidad, que ésta responde a dos criterios:
   -Actitudes basadas en la orientación sexual
   -Actitudes vinculadas al género
6. La violencia machista está más relacionada con el machismo que con el uso de la violencia en general, lo que confirma que se trata de un tipo específico de violencia, diferente de las demás y que justifica por tanto actuaciones específicas contra ella, corroborando la necesidad de la aplicación de una ley específica contra la violencia de género.

Referencias bibliográficas

Aberastury, A. & Knobel, M. (1980). La adolescencia normal. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Aguado, M. J., Martínez Arias, R. & Martín Seoane, G. (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. (Investigación). Madrid, España: Instituto de la Juventud.

Aguado, M. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela, Revista de estudios y juventud. Juventud y violencia de género, 86: 31-48. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad.

Badinter, E. (1993). XY La identidad masculina. Madrid, España: Alianza Editorial.

Beauvoir, S. (2005). El Segundo sexo. Madrid, España: Editorial Cátedra.

Bonino, L. (1998). Micromachismos, violencia invisible. Madrid, España: Cecom.

Borrillo, D. (2001). Homofobia. Madrid, España: Editorial Bellaterra.

Butler, J. (1993). Críticamente subversiva. En MÉRIDA JIMÉNEZ R.M. (Ed). Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer. Barcelona, España: Icaría Editorial.

Corsi, J. (2003). La violencia en el contexto familiar como problema social. En CORSI, J. (Ed). Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Erickson, F. (1992). Ethnographic Microanalysis of interaction. En MARGARET D.; LECOMPTE, WENDY L.; MILLROY Y J. PREISSLE (Eds.). The handbook of qualitative research in education (pp.201-225). San Diego: AcademicPress.

Guasch, O. (2000). La crisis de la heterosexualidad en SABUCO, A., SALA, A., SANTANAY, R., REBOLLO, M. A. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio Piloto. Revista Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado. XVII (1): 141-157.

Instituto de la Mujer (2004). Estudio para conocer la situación actual de la Educación para la igualdad en España. Recuperado de http://www.oei.es/genero/documentos/esp/Situacion_Igualdad_Espana_2004.pdf

Itatí, A. (1995). Socialización de género en la escuela primaria. Boletín americanista. XXXV (45):177-187.

Kimmel Michael, S. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En VALDÉS, T. & OLAVARRÍA, J. (Eds.). Masculinidad/es. Poder y crisis. Ediciones de la Mujeres, 24: 49-62.

Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: Acciones y reacciones. Revista de Educación, 342: 19-35.

Anexos

1. Anexo 1 (Mujeres en Zona de Conflicto -MZC-)

Mujeres en Zona de Conflicto (MZC) es una ONGD, formada por hombres y por mujeres movidos por el interés común de luchar contra la pobreza, salvaguardar el respeto a los derechos humanos y favorecer las políticas de igualdad de género, en favor de un desarrollo humano sostenible.

Todas las acciones están planificadas desde la perspectiva de género, y como tal, se fundamentan en el trabajo con mujeres, por ser ellas el grupo más desfavorecido de sus comunidades y las que de manera específica, necesitan que sean atendidas sus necesidades inmediatas y sus necesidades estratégicas. MZC actúa en países en conflicto, sea este bélico, social, económico; siempre que la vida, la seguridad o la dignidad corran severo riesgo por la continua violación de sus derechos más elementales: derechos sociales, políticos, económicos, jurídicos ciudadanos y reproductivos que le son negados por su condición de mujeres.

Son las mujeres quienes llevan el peso de las economías domésticas, por el cumplimiento de su triple rol reproductivo, productivo y comunitario. Los hogares y proyectos a cargo de mujeres, o en los que ellas participan activamente, son, según las últimas publicaciones de UN y BM, entre un 6% y un 22% más rentables que los llevados solo por hombres. Esto se materializa en la sostenibilidad de los mismos, la mejora del estado nutricional de la familia, la escolarización de los hijos e hijas, las mejoras en el hogar, etc.

Desde MZC, se considera la necesidad imperante de denunciar y actuar, emprendiendo acciones que garanticen la justicia social, la seguridad, la dignidad y el desarrollo integral de la ciudadanía; así, la organización trabaja desde su constitución, en cuatro líneas básicas de actuación: Acción Humanitaria,Cooperación Internacional al Desarrollo, Educación para el Desarrollo y Acción Social 4M

En el territorio del Estado Español, MZC interviene a través de un Plan estratégico de Educación para el Desarrollo (EPD): Campañas de Sensibilización cuyo objetivo es la visibilización de la problemática del Sur, los obstáculos y las alternativas que existen para superar la pobreza y sus terribles

consecuencias; formando y/o implementando agentes de cooperación desde la perspectiva de género a través del Programa Andaluz de Formación Continua (PAFC), que incluye una apuesta por la investigación en materia de género y cooperación.

Programa de Promoción de una Cultura de Paz Andaluza desde el Enfoque de Género

MZC inserta en la estrategia global de la organización, el "Programa de promoción de una Cultura de Paz andaluza desde el enfoque de género". Éste, visibilizará, informará y concienciará sobre la violencia de género y sobre su impacto negativo en la construcción de una paz duradera y un desarrollo humano sostenible, generando una ciudadanía activa y crítica y contribuyendo a combatir esta problemática. El objetivo del Programa es la promoción de una cultura de paz y resolución no violenta de los conflictos atendiendo al enfoque de género y el fin es promover la incidencia ciudadana multiplicadora para el cumplimiento de la resolución 1325 de NN.UU desde una trasformación social basada en el concepto de paz positiva.

La unidad didáctica desarrollada dentro de este programa, sobre la que se ha apoyado la investigación que se ha presentado, plantea de forma específica estos contenidos, pretendiendo que los y las jóvenes aboguen por unas relaciones equitativas, no violentas y por otro mundo posible, promocionando a su vez la coeducación como una herramienta educativa que persigue la consecución de una herramienta de transformación social.

Los objetivos específicos de la unidad didáctica se concentran en mejorar la formación del profesorado, gestores y comunidad educativa en materia de transformación de conflictos desde un enfoque coeducativo.

1. Anexo 1 (Mujeres en Zona de Conflicto -MZC-)

La composición de la escala CAVD reducida se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 9. Cuestionario reducido sobre actitudes hacia la diversidad y la violencia

DIMENSIÓN	ÍTEM
Socialización inadecuada	1. Los chicos/as que no tienen amigos/as es porque no quieren
Violencia	2. A veces es necesario que los padres/madres den una bofetada a sus hijos/as para que éstos aprendan
Violencia	3. Está justificado pegar a alguien que te ha ofendido, o quitado algo
Machismo	4. La prevención del embarazo debe ser responsabilidad de los chicos y de las chicas
Violencia	5. Los crímenes muy graves deben castigarse con la pena de muerte

Xenofobia	6. Si los niños y niñas estudian otras culturas pueden tener problemas en su propia identidad cultural
Racismo	7. ¿Te gustaría tener como compañero/a a un/a chino/a?
Violencia machista	8. La violencia dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí
Violencia	9. Meterte en peleas los fines de semana los hace más divertidos
Racismo	10. ¿Te gustaría tener como compañero/a a un/a rumano/a?
Socialización inadecuada	11. ¿Te gusta trabajar en el instituto sólo con compañeras (sólo con chicas)?
Socialización inadecuada	12. ¿Te gusta trabajar en el instituto sólo con compañeros (sólo con chicos)?
Homofobia	13. La educación debe ayudar a superar el rechazo a los/as homosexuales
Violencia	14. La violencia forma parte de la naturaleza humana, por eso siempre habrá guerras
Machismo	15. La mujer que parece débil es más atractiva
Machismo	16. Para una buena relación de pareja, la mujer debe a veces ser sumisa
Homofobia	17. Se debería reconocer el derecho de las parejas homosexuales a casarse y adoptar legalmente
Xenofobia	18. Los inmigrantes hacen que aumente la delincuencia y la droga
Socialización inadecuada	19. ¿Te gusta trabajar en el instituto sólo con tus mejores amigos/as?
Violencia	20. Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte debes pedir ayuda
Racismo	21. ¿Te gustaría tener como compañero/a a un/a gitano/a?
Violencia	22. Cuando un amigo/a agrede a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo/a
Racismo	23. ¿Te gustaría tener Vecinos Gitanos?
Violencia machista	24. Se evitarían violaciones si las víctimas vistieran de forma menos provocadora
Violencia	25. Hay que impedir que los jóvenes lleven navajas a los lugares de ocio
Violencia machista	26. Se comprende que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle

Violencia	27. Conviene demostrar a tus compañeros/as que puedes meterte en peleas
Violencia machista	28. Si una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo
Violencia	29. A veces hay que amenazar a los demás para que te respeten
Machismo	30. Es mejor que el hombre tome las principales decisiones familiares
Racismo	31. ¿Te gustaría tener como compañero/a a un/a africano/a negro/a?
Violencia	32. Si no devuelves los golpes pensarán que tienes miedo o eres un cobarde
Xenofobia	33. De todas las religiones sólo una es la verdadera
Racismo	34. ¿Te gustaría tener como compañero/a a un/a Marroquí?
Socialización inadecuada	35. ¿Te gusta trabajar en el instituto solo/a?
Machismo	36. Si hay mucho paro, mejor que trabaje el hombre, y la mujer se quede en casa
Violencia	37. Los profesores deben intervenir en las peleas entre alumnos/as
Racismo	38. ¿Votarías por un Partido Racista o Xenófobo?

BUENAS PRÁCTICAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA EN ESPAÑA Y ARGENTINA

Povedano Díaz, Amapola
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
apovedano@upo.es

González Prado, Patricia
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
patogonzalezprado@gmail.com

Terceño Solozano, Candelaria
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
ctersol@upo.es

Yanes Bethencourt, Aleyda
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
aleydaps@gmail.com

Monreal Gimeno, Carmen
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mcmongim@upo.es

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general analizar críticamente la implementación e impacto de las políticas públicas de género en una Universidad pública Europea (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España) y una Universidad pública en América Latina (Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina) con el fin de identificar buenas prácticas derivadas de ambas experiencias. Para ello, en primer lugar, se analiza el contexto legal, social, político y económico de cada Universidad, revisando la legislación vigente sobre género y derechos humanos y visibilizando tanto los hitos históricos como las personas que los protagonizaron y que promovieron el desarrollo de políticas de género en estas universidades. En segundo lugar, se indagan los recorridos de espacios específicamente creados para implementar políticas públicas de género en ambas universidades. En tercer lugar, se analizan las diferentes actuaciones que se realizan desde los espacios como la intervención en situaciones de violencia de género, en

materia de sexualidades e identidades de género; la promoción de derechos, programas y campañas de sensibilización y formación para la incorporación de la perspectiva de género. Por último, y a modo de conclusión, se sistematizan buenas prácticas derivadas de ambas experiencias, asumiendo como punto de partida que se trata de dos contextos diferentes, con especificidades propias. En definitiva, se trata de un trabajo de investigación que realiza un análisis diacrónico (pasado, presente y futuro) de las experiencias en la implementación de políticas de género en dos universidades públicas (en América Latina y Europa) con el objetivo de identificar y promover buenas prácticas en el ámbito universitario.

Abstract

This research aims to analyze the implementation of gender policies in a European Public University (University Pablo de Olavide, Sevilla, Spain) and a Public University in Latin America (National University of Cuyo, Mendoza, Argentina) with the aim of analyzing good practices from both experiences. First, the legal, social, political and economic context of each university will be analyzed, trying to revise the legislation on gender and human rights and visualize both historical landmarks like the people who staged and allowed the development of gender policies in these universities today. Second, the objectives of creating specific spaces for the implementation of gender policies at both universities are examined. Third, the different operations made from spaces such as promoting public university policies in place, the awareness and intervention spaces and spaces of training and mainstreaming gender analyzes. Finally, in conclusion, good practices from both experiences without trying to make comparisons between two distinct and nuanced realities are determined. In short, it is a research project carried out a diachronic analysis (past, present and future) experiences in the implementation of gender policies in two public universities (in Latin America and Europe) in order to determine those good practices that could be helpful to other universities.

Palabras clave: Género, universidad, políticas públicas, Europa, América latina.

Keywords: Gender, univsersity, public policies, europe, Latin America.

Introducción

La identificación, análisis, valoración y discusión sobre buenas prácticas representa una de las líneas teórica y metodológica dentro de las perspectivas pedagógicas y psicosociales, con más impacto en los últimos años. Las buenas prácticas se pueden definir como una serie de atributos o características referidas a formas de hacer efectivo el logro de objetivos que se han validado de modo sistemático y empírico, y en consecuencia, se proponen como guías de acción para implementarse fielmente por otros sujetos que pretendan lograr con sus acciones objetivos similares en sus propios contextos (Escudero, 2009).

Uno de los aspectos cruciales para determinar una buena práctica es la descripción de los indicadores que nos permiten determinar el valor de la misma para poder emitir juicios. A continuación se presenta la propuesta de indicadores seleccionados para el presente trabajo.

Indicadores de buenas prácticas

La selección de los indicadores se ha basado en una exhaustiva revisión de la literatura sobre los resultados de la investigación en buenas prácticas, en general, y particularmente en políticas de igualdad o con perspectiva de género. De esta forma, se proponen 7 indicadores o criterios para determinar el valor de una buena práctica en igualdad: pertinencia, suficiencia, resultados, evaluabilidad, huella, sostenibilidad y replicabilidad (Povedano. Muñiz, Cuesta y Musitu, 2015)

1. Pertinencia: La evaluación de las necesidades. Se entiende por pertinencia aquella característica que indica que lo que se está haciendo viene a propósito de algo, es decir, se desarrolla en función de un problema o necesidad. De ahí que sea imprescindible realizar un diagnóstico de género en la universidad que nos ofrezca información que nos permita adaptar la política seleccionada a la realidad de la universidad, estableciendo prioridades en los objetivos que se definan.

2. Suficiencia: Objetivos evaluables (indicadores) y planificación. Se entiende por suficiencia la definición clara de unos objetivos que respondan a las necesidades existentes, que especifiquen indicadores cuantificables para su posterior evaluación, y finalmente una adecuada planificación para alcanzar los objetivos.

3. Eficacia, efectividad y eficiencia: Los resultados. Se entiende que un programa es eficaz si se logra alcanzar los objetivos establecidos. Un programa es efectivo si, independientemente de los objetivos establecidos, se han conseguido unos determinados efectos positivos en el caso que nos ocupa si se ha alcanzado alguna disminución de la brecha de la desigualdad entre los géneros. Por último, un programa es eficiente si consigue los mejores resultados utilizando los mínimos recursos.

4. Evaluabilidad. La evaluabilidad hace referencia a la comprobación empírica, cuantitativa y cualitativa, de los objetivos alcanzados con la implementación de un programa determinado. La evaluación es una fase del ciclo de la intervención que permite revisar y mejorar las políticas y conocer cuáles han sido los resultados de las acciones implementadas.

5. Huella: Toma de decisiones. Un programa de intervención deja huella cuando se consiguen comportamientos (y no solo actitudes) igualitarios en la universidad (profesorado, PAS y alumnado), de forma estable y duradera a través de la toma de decisiones consensuada sobre las políticas de todos los actores implicados.

6. Sostenibilidad. Se entiende por sostenibilidad la medida en que una política de igualdad o con perspectiva de género se integra dentro de otros proyectos de la universidad que son efectivos.

7. Replicabilidad. La replicabilidad hace referencia a la posibilidad que las buenas prácticas, con las adaptaciones necesarias, se puedan ejecutar en otras universidades.

1. Análisis del contexto legal, social, político y económico

1.1. Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

La educación es gratuita en Argentina, tanto en sus instancias obligatorias (primaria y secundaria), como voluntarias (universitaria). La Universidad Nacional de Cuyo, está conformada por 12 facultades, que constituyen una comunidad universitaria de aproximadamente 30.000 personas[1].

Desde la recuperación de la democracia en Argentina en el año 1983, tras la dictadura militar, la reapertura de las universidades fue acompañada de la reforma de los planes de estudio. Comenzaron así a incorporarse asignaturas que reconocieron la especificidad de los Derechos Humanos, sin embargo este proceso resultó reduccionista por la invisibilización de las cuestiones de género y derechos humanos de las mujeres. Más tarde, desde el año 2001, de manera periférica y aislada, comenzaron a aparecer preocupaciones específicas en el ámbito académico, de la mano de militantes feministas que las instalaban de manera transversal en las cátedras a su cargo y abrían líneas de investigación en este sentido. Sin embargo, no se ha promovido a nivel nacional una política institucional de reformas curriculares a fin de incorporar la perspectiva de género y derechos humanos transversalmente en los estudios de grado[2].

En este contexto destaca, por instalarse como una línea de acción política e intervención, de la Secretaría de Bienestar Universitario[3], el Programa Mujeres Libres, en el cual se inserta el espacio de Consejerías en Sexualidades y Situaciones de Violencia Patriarcal, desde donde se han impulsado, desde marzo del año 2015 las iniciativas que se desarrollan en los apartados siguientes. También lo hace el Instituto de Estudios de Género y Mujeres (IDEGEM), de carácter multidisciplinario, creado en 2008 con el objetivo de realizar actividades de investigación, formación y transferencia.

Otro espacio de particular presencia de esta temática ha sido el Extensión Universitaria, a partir de líneas de financiamiento como las del Programa de Inclusión Social e Igualdad de Oportunidades que ha impulsado proyectos de incidencia en la comunidad para la promoción de la perspectiva de género y derechos humanos[4].

[1] Según el padrón electoral 2014.

[2] Hay asimetrías respecto de la incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en las currículas, pudiendo señalarse alguna presencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales únicamente. En las otras unidades académicas las propuestas se dirigen a cursos de especialización, posgrado, charlas, talleres o actividades de extensión.

[3] La Universidad tiene como autoridades máximas la figura de rector/a, que se elige cada cuatro años y el Consejo Superior, en sus actividades y funciones se organiza a través de ocho (8) Secretarías: Académica, de Bienestar Universitario, de Relaciones Internacionales, de Ciencia, Técnica y Posgrado; de Desarrollo Institucional y Territorial; Económica y de Servicios; de Extensión Universitaria y de Relaciones Institucionales y Administración.

[4] Estos proyectos articulan la participación docente, estudiantil, y de organizaciones de la sociedad civil (en adelante OSC) en forma conjunta con alguna población específica de la comunidad mendocina. Así por ejemplo se impulsó un Bachillerato popular para mujeres (Ñañakay), cuya continuidad ha sido garantizada por la colectiva feminista Las Inapropiables. También el Programa ha financiado propuestas, como las de la asociación feminista Descosidas, de formación especializada para la incorporación de la perspectiva de género en los ámbitos sociosanitario y jurídicos.

Por otra parte, huelga destacar que la inclusión de la perspectiva de género es una exigencia constitucional para el Estado Argentino y ha sido incorporada a la legislación interna[5].

La perspectiva de género hace referencia a una epistemología crítica, que da cuenta de factores históricos, políticos, sociales y culturales, que esconden las construcciones sociales erigidas en torno a la diferencia sexual y la sexualidad. La problematización de las relaciones de género rompe con la idea de su carácter natural.

Las luchas feministas y de mujeres por el reconocimiento de derechos, han dado lugar al desarrollo de un corpus teórico-crítico que promueve, en el terreno político y en las relaciones sociales, la transformación de situaciones de desigualdad históricamente naturalizadas.

1.2. Universidad Pablo de Olavide (España)

El derecho a la igualdad entre mujeres y hombres es un principio reconocido por las Naciones Unidas. La Unión Europea plantea que este principio debe tomarse en consideración de manera sistemática en el conjunto de políticas y acciones comunitarias. La Constitución Española, recoge este principio que se ha reflejado de forma fehaciente en la legislación estatal y andaluza (Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad Efectiva de mujeres y hombres; Ley 12/2007, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía; Ley 13/2007, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género...).

Todos los organismos internacionales coinciden en que los escenarios y prácticas educativas son ámbitos fundamentales en los que trabajar para el logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. La sociedad y las instancias educativas en general tienen el reto y el deber de promover acciones y condiciones que garanticen que la igualdad entre mujeres y hombres sea real y efectiva. Como señala la LOMLOU en su preámbulo, "El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad".

La Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, está comprometida desde su creación en 1997, con el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres. Fue Rosario Valpuesta, Catedrática de Derecho Civil, la primera mujer en ocupar el cargo de Rectora de esta universidad. Defensora de los derechos de las mujeres, en el ámbito académico estaba convencida de que lo verdaderamente transformador y lo que hace avanzar a la sociedad en igualdad es la creación del pensamiento, que ha de servir de guía para la estrategia política y la intervención social.

[5] Art. 75 inc. 22 C.N., CEDAW, Convención de Belem do Pará, PIDESC, PIDCP. La normativa citada tiene el máximo valor normativo en el ordenamiento jurídico argentino. También la ley nacional 24.012/1991 de Cupo femenino, Ley nacional 25.673 de creación del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ley nacional 26.171 Protocolo Facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999, Ley nacional 26.485/2009 Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, Ley de identidad de género, Ley de matrimonio igualitario.

2. Análisis de los recorridos de espacios específicos para la implementación de políticas públicas de género

2.1. Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

El Programa Mujeres Libres, en el cual está contenido el espacio de Consejerías en Sexualidades, Identidades de Género y Situaciones de Violencia Patriarcal, fue impulsado por la Secretaría de Bienestar Universitario en el año 2015. Tal iniciativa se explica por la llegada a ese espacio de gestión política de una referente feminista[6], quien impulsó la creación del programa referido para la comunidad universitaria[7].

Las Consejerías son un espacio de asesoramiento y acompañamiento profesional y especializado. Desde perspectivas feministas de intervención, se promueve la toma de decisiones consciente, autónoma e informada. Constituye un recurso reflexivo orientado a facilitar que las personas refuercen sus capacidades de afrontamiento de la situación, acompañar ese proceso de salida o reparación, y ofrecer información sobre los recursos públicos disponibles (jurídicos, económicos, sociales, sanitarios) para facilitar el acceso.

Las Consejerías pueden requerirse por la comunidad universitaria a demanda espontánea, o acceder por derivación de otro recurso. Pueden solicitarse de forma individual o grupal. En todos los casos toma como punto de partida el respeto a la autonomía y garantías de confidencialidad. Se promueve una escucha atenta, brindar la información requerida y trabajar para la toma de decisiones autónomas. La consulta puede centrarse en una situación propia o de otra persona que se esté acompañando.

En cuanto a la temática abordada las Consejerías ofrecen asesoramiento legal, acompañamiento terapéutico, espacio grupal de fortalecimiento, información sobre centros de atención y espacios asistenciales específicos. Promovemos trabajar la sexualidad y las identidades de género comprendiendo pero no limitándolas a los cuidados anticonceptivos, prevención de infecciones y acceso a los abortos no punibles, por lo que trabajamos por la visibilización de sexualidades disidentes y el reconocimiento de la identidad de género autopercibida.

[6] La socióloga Graciela Cousinet, quien anteriormente había sido decana de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

[7] Hacemos referencia a alumnado, profesorado y personal no docente. Este último abarca el total de las personas que trabajan en la Universidad, desde los puestos administrativos a los de limpieza o seguridad hasta los profesionales socio-sanitarios que atienden en la Universidad. En el accionar de las consejerías también se han recibido consultas de Organizaciones de la sociedad civil que desempeñan acompañamientos en contextos de intervención barrial/comunitaria.

3. Análisis de las actuaciones: sensibilización, intervención y formación

3.1. Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

Otro de los objetivos del espacio de Consejería es la y realización de formación continua, tanto al personal que trabaja en la universidad como a grupos de estudio, de extensión universitaria, organizaciones estudiantiles y también dentro de las facultades. Las primeras formaciones dirigidas al personal no docente se realizaron con los equipos de trabajo con los que se articulan las Consejerías, dentro de la propia Secretaría de Bienestar Estudiantil (en adelante S.B.U)[8]. Comenzando por la realización de una formación introductoria a la perspectiva de género a los equipos de Acción Social[9] y Salud estudiantil. Se priorizaron estas áreas por su contacto con el estudiantado, lo cual las convierte en agentes claves para la detección de situaciones de violencia o discriminación. A su vez, se obtuvo una aproximación diagnóstica de los sesgos de género presentes en sus prácticas laborales. El impacto de las formaciones se observa por ejemplo, en el incremento de consultas y articulaciones con otros servicios[10].

En cuanto los y las estudiantes, las experiencias formativas han sido muy diversas: charlas, talleres, campañas de sensibilización o formaciones a demanda de grupos específicos. Cabe destacar la experiencia de las Asesorías Jurídicas en género ya que es una experiencia de formación especializada que prevé prácticas profesionales en la misma Consejería[11]. A partir de esta experiencia este año se está impulsando el primer grupo de Feminismo Jurídico, un espacio de estudio, sistematización de prácticas y clínicas jurídicas en género.

Otra experiencia que tiene un impacto especial, es la apertura de la línea de Becas de identidades plurales diseñada e implementada en articulación entre Acción social y las Consejerías y está referida al funcionamiento de la comunidad universitaria en relación a la comunidad trans. La Universidad asume de esta manera la promoción del derecho a la educación para la comunidad trans[12]. Una de las cuestiones que requerirán de análisis

[8] La SBU se compone del área de Comedor, Residencia Universitaria, Salud Estudiantil, Acción Social y Deportes. Es una Secretaría dependiente directamente del Rectorado.

[9] El área de Acción Social aborda las necesidades socio-económicas de los estudiantes, a través de becas y programas de promoción de la igualdad de oportunidades, para garantizar el acceso a la educación superior de toda la población. Ofrece también apoyo personalizado para favorecer la continuidad de los estudios y el bienestar general.

[10] Así por ejemplo se ha iniciado con el área de Salud Estudiantil la modificación de la historia clínica y de los exámenes preventivos para corregir los sesgos de género prsentes en instrumentos y prácticas.

[11] Este proyecto supuso el desarrollo de una formación especializada de carácter extracurricular en la facultad de derecho de 28hs presenciales y 25hs de prácticas pre-profesionales en las Consejerías, realizando acompañamiento y asesoramiento a mujeres en situación de violencia, junto al equipo interdisciplinario especializado.

[12] Según estudios de la Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de la Argentina (ATTTA) y la Fundación Huésped la expectativa de vida una persona trans es de 40 años. En el año 2014 publicaron un estudio comparativo entre los datos encontrados antes de la aplicación de la ley de identidad de género y la actualidad.

específico pero que desde ya se comienza a advertir en algunas becarias es el impacto de la identidad estudiantil en el fortalecimiento subjetivo y empoderamiento de este colectivo subalternizado.

Dentro de estas acciones de transformación institucional vale la pena mencionar la promoción del Protocolo de intervención institucional ante denuncias por situaciones de violencia contra las mujeres y personas LGTTTBI[13] en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo (en vías de resolución). Éste tiene como objetivo prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra estos colectivos en todas sus manifestaciones en el ámbito de la Universidad y alcanza a toda la comunidad universitaria.

El protocolo comprende lo referido a la denuncia de situaciones de violencia y/o discriminaciones sexo-genéricas, articula asesoramiento integral y acompañamiento y promueve medidas de reparación, no repetición y protección. A la fecha de esta publicación el protocolo está pendiente de tratamiento en el Consejo Superior de la Universidad.

En concordancia con las legislaciones y tratados vigentes la Universidad está llamada a garantizar respaldo a las mismas y promover acciones que vayan en pro de la erradicación de las desigualdades sexo/genéricas. La puesta en marcha de programas específicos con personal especializado como el que nos ocupa suponen un impacto considerable tanto en la institución como en la comunidad universitaria en la lucha por el derecho a una vida libre de violencia patriarcal.

3.2. Universidad Pablo de Olavide (España)

La Oficina para la Igualdad, nace con el objetivo de impulsar la perspectiva de género y la cultura de igualdad de oportunidades en la docencia, la investigación y la gestión universitarias. En los últimos años viene impulsando el cumplimiento de las acciones previstas en su primer Plan de Igualdad, que se estructura en seis ejes de intervención:

- Sensibilización, comunicación, lenguaje e imagen institucional.
- Docencia, investigación e Innovación.
- Acceso, promoción, formación continua, desarrollo profesional y política retributiva.
- Representatividad, Participación y Gobierno.
- Corresponsabilidad y conciliación de la vida laboral, personal y familiar.
- Salud laboral, acoso y discriminación.

Cada uno de estos ejes cuenta con una serie objetivos, metas y acciones, coordinadas por órganos responsables y colaboradores de las mismas para su desarrollo, con el objeto de fortalecer la dimensión participada de las políticas universitarias para la igualdad y además establece, un sistema de indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, que sirven para la evaluación final del impacto de las medidas previstas, que incluirá tres informes.

Por su especial relevancia ya que están contribuyendo al avance de la igualdad entre hombres y mujeres en UPO, se destacan las siguientes acciones, en pleno proceso de evaluación del plan:

[13] Lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgénero, intersex, bisexuales.

- Mayor representación de las mujeres en los órganos colegiados.
- Aumento de la presencia de las mujeres en la investigación, así como una mayor visibilización de su trabajo y el reconocimiento de los estudios de género.
- Inclusión de las enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres en los planes de estudio y la creación de programas de postgrados específicos.
- Realización de estudios e investigaciones especializados en la materia.
- Implementación de un sistema de recogida de indicadores en materia de género e igualdad anual.
- Elaboración de informes de evaluación de impacto en función del género de la normativa producida.
- Desagregación por sexo de los datos y estadísticas.
- Consolidación de campañas de sensibilización y formación para la Eliminación de la Violencia contra las mujeres y la conmemoración del Día Internacional de las Mujeres.
- Elaboración de material didáctico para la prevención y sensibilización de la violencia a través de las nuevas tecnologías.
- Realización de cursos de formación en materia de género e igualdad para el PAS, el PDI y estudiantes.
- Aumento de la producción artística y cultural producida por mujeres y sobre mujeres.
- Establecimiento de los buzones de consulta en materia de acoso sexual y acoso por razón de sexo, y por violencia por razón de género.
- Elaboración de un manual con recomendaciones básicas para el uso no sexista del lenguaje.
- Consolidación del Premio de investigación "Rosario Valpuesta".
- Publicación electrónica de la revista "Ambigua", sobre investigaciones de género y estudios culturales.
- Información y asesoramiento en casos de violencia por razón de género.
- Próxima aprobación del Protocolo para la prevención e intervención frente al acoso sexual y por razón del sexo.

La UPO cuenta con el compromiso, el trabajo y el esfuerzo de muchas mujeres científicas, investigadoras, profesoras, becarias, estudiantes y algunos profesores e investigadores, para abrir caminos a otras mujeres.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo tiene como objetivo analizar críticamente la implementación e impacto de las políticas públicas de género en la UPO y la UNCUYO con el fin de identificar buenas prácticas derivadas de ambas experiencias.

Respecto a la UNCUYO cabe destacar la importancia de un acompañamiento, especializado e integral, en el ámbito de la universidad, para quienes están en situaciones de violencia patriarcal de forma paralela al establecimiento de protocolos de intervención en situaciones de violencia entre la comunidad

universitaria, que estén dotados de mecanismos que den respuestas integrales, protectoras y efectivas.

Desde el acompañamiento no sólo se buscan respuestas a los problemas de seguridad, económicos, sociales, psicológicos, ambientales, laborales que produce una situación de violencia patriarcal para quien la sufre, sino que se promueve fundamentalmente la autonomía, pero no del modo clásico individualista, sino asumiendo como punto de partida que la violencia patriarcal es producto de la forma en que se organizan las relaciones sociales y que el Estado, y la universidad como ente autónomo dentro del mismo, tiene una responsabilidad fundamental en prevenirla, hacerla cesar, brindar garantías de no repetición y protección integral.

En el acompañamiento quienes atraviesan situaciones de violencia patriarcal pueden comprender que el conflicto intersubjetivo es sólo una parte de la problemática y que por lo tanto la salida del mismo requiere de redes. También es posible identificar la importancia de romper definitivamente con prácticas y creencias machistas, que promueven la desigualdad de roles y estatus entre hombres, mujeres y personas trans.

Las profesionales que realizan acompañamiento requieren de un conocimiento especializado en teoría feminista y derechos humanos de las mujeres, en tanto son estos marcos teóricos los que han producido y continúan produciendo las categorías conceptuales y metodológicas para comprender la problemática de violencia patriarcal en toda su extensión. De ahí también que las intervenciones profesionales hayan de ser necesariamente interdisciplinarias, promoviendo redes comunitarias, con el ámbito sanitario y con el ámbito jurídico.

El acompañamiento requiere de escucha activa. Así una de las primeras cuestiones que consideramos imprescindible trabajar en el primer encuentro con las mujeres es:

- La identificación de los indicadores de riesgo para planificar las próximas acciones y las urgentes.

- Explicar a quienes asisten que es un espacio confidencial, en el que no se sustituye su voluntad y decisiones, sino un espacio desde el cual se promueve el cuidado de todas las personas que participan del mismo.

- El tejido del relato de la historia de violencia: es algo que comenzamos a hacer desde el acompañamiento y que las mujeres pueden continuar hacia los próximos encuentros. Esto permite identificar las diversas formas y manifestaciones de violencia, las líneas de acción que es necesario impulsar y la prioridad entre ellas.

Resulta además una valiosa herramienta tanto para el trabajo psicológico, al permitir vincular lo que aparece disperso y fragmentado, como para el trabajo jurídico, a fin de dar cuenta que la violencia no se reduce a hechos aislados sino a una relación de poder.

Que la universidad acompañe a quienes sufren situaciones de violencia manifiesta una universidad que no invisibiliza ésta, reproduciendo tales situaciones. Día a día exige posicionamientos concretos de parte de la comunidad universitaria, diciendo No a la violencia. De esta forma se convierte también es un espacio de sensibilización y promoción de derechos, desde el poder que ocupa como centro productor de saber.

Por último el espacio de acompañamiento, puede ser, respetando las líneas de intervención señaladas, un valioso espacio de prácticas preprofesionales, pero entendemos que para ello es necesario que quienes realizan prácticas hayan recibido formación especializada en derechos humanos de las mujeres.

1. La Universidad como espacio de visibilización de disidencias sexuales e identitarias.

2. Promover el trabajo en red desde perspectivas respetuosas de los derechos humanos.

3. Conocer los derechos humanos como herramienta de intervención.

4. Institucionalizar la incorporación de la perspectiva de género en las currículas, prácticas profesionales y el ámbito universitario.

5. La necesidad de contar con asignaciones presupuestarias específicas y progresivas.

6. Promover la formación especializada en todas las carreras de grado.

Respecto a la UPO, cabe destacar la mayor presencia de las mujeres en los espacios de toma de decisiones y a dar forma a la idea de transversalidad y equidad de género, que junto a la puesta en marcha del primer Plan de Igualdad de la UPO, forman parte del debate y/o impacto de género, de las medidas implementadas actualmente. Diálogos y consensos abiertos y participativos, desde distintos posicionamientos ideológicos, en los que subyace un compromiso común, la erradicación de la violencia contra las mujeres como prioridad.

Visibilizar el trabajo realizado como garante del derecho a la igualdad entre mujeres y hombres, en esta joven universidad andaluza, que ha crecido en plena democracia, nos permitirá pensar en términos de normas, que recoge la Constitución Española y que se refleja en la legislación estatal y andaluza pero también de responsabilidades, necesariamente en un contexto, en el que la crisis no sólo nos mantenga como destinatarias sino como hacedoras de políticas públicas de género en la universidad.

Es por todo ello que, atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como en la Ley 12/2007 de 26 de noviembre para la Promoción de Igualdad de Género en Andalucía, así como en la disposición adicional duodécima de la ley orgánica 4/2007 –LOMLOU-, podemos señalar que la Universidad Pablo de Olavide cuenta con: a) una Oficina para la Igualdad, como unidad funcional de la estructura administrativa para la implementación de las políticas públicas que la institución promueva y con personal técnico especialista en género e igualdad con vinculación indefinida; b) con instrumentos normativos como son: los Estatutos de la propia universidad, el Plan Estratégico 2014-2016, I Plan de Igualdad 2013-2015, así como con la producción de los diferentes informes de evaluación de impacto de género que acompañan cualquier normativa producida en la UPO; c) Grupos de Investigación y proyectos de investigación liderados por mujeres, en materia de Género e Igualdad; d) Programas de Doctorado y Master en Género e Igualdad; e) Revista electrónica sobre Estudios Culturales y de Género; f) un premio para investigaciones en la materia; f) un manual de recomendaciones básicas para un uso inclusivo del lenguaje; g) Campañas consolidadas para la sensibilización y la prevención de la violencia por razón de género y la visibilización de las mujeres con motivo del 8 de marzo con la participación de todas las Facultades, Áreas, Departamentos y servicios de la universidad, así como de instituciones y organizaciones de mujeres; h) una Comisión para la Igualdad y una Comisión Experta en materia de género e Igualdad; i) son cinco Decanas las que representan a las 7 Facultades de la UPO.

La importancia de contar con un estudio diagnóstico de la situación de igualdad entre hombres y mujeres en el que se reflejen los desequilibrios y desigualdades detectadas en fundamental para la elaboración de planes de igualdad adaptados a las necesidades detectadas y que se configuran como los instrumentos necesarios para la implementación de políticas de género en el ámbito universitario.

Podemos comprobar cómo se ha venido manifestando a lo largo del proyecto Gendercit, como en Europa, siguiendo las directrices de la Unión Europea existen unas normativas que velan por la igualdad de género y se implantan con carácter obligatorio en los diversos países. Es cierto que antes de que se implementaran con carácter de obligatoriedad, el profesorado concienciado en la igualdad, se iba organizando en seminarios de investigaciones de género o aulas de género como es el caso de la Universidad Pablo de Olavide pero en este caso como ocurre en las Universidades latinoamericanas es necesario que la Institución Universitaria se implique y sostengan el impulso y buen hacer de las personas motivadas para conseguir esa igualdad. Es lo mismo que ocurre con respecto a las acciones de la Universidad de Uncuyo en Mendoza (Argentina), que han surgido del interés del profesorado y necesidad del alumnado. Por otro lado, puede ocurrir que todas aquellas normas impuestas se conviertan en mera formalidad y los estudios sobre igualdad queden reducidos a meros datos y acciones puntuales que no supongan una transformación radical de la realidad.

En estas acciones como en otras es imprescindible que todas aquellas iniciativas que buscan la igualdad sean organizadas, dirigidas y potenciadas para que no se pierda el entusiasmo inicial pero que exista un respaldo y sustentación institucional que mantenga la acción. Se trata de conjugar las acciones e iniciativas en programas que busquen esa igualdad. Si se crean normativas formales sin la participación de las personas implicadas en la igualdad corremos el riesgo de que estas sean vacuas y ajenas a las necesidades de la realidad universitaria.

En definitiva, el presente trabajo ha sintetizado las buenas prácticas derivadas de la implementación de políticas públicas de igualdad o con perspectiva de género en una Universidad pública Europea (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España) y una Universidad pública en América Latina (Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina) realizando un trabajo de investigación que realiza un análisis diacrónico (pasado, presente y futuro) de las experiencias en la implementación de políticas de género en dos universidades públicas (en América Latina y Europa) con el objetivo de identificar y promover buenas prácticas en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13 (3), 107-141.

Povedano, A., Muñiz, M, Cuesta, P. y Musitu, G. (2015). Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación. Madrid: FAD.

Edita: Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. Oficina para la Igualdad. Vicerrectorado de Cultura y Participación Social. ISBN: 978 84 694 6288 1 Abril de 2011.

DOCENCIA, GÉNERO Y CIUDADANÍAS LOCALES

De Anquín, Ana
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – CISEN
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta – Argentina
adeanquin@gmail.com

Bazán, Dolores
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – CISEN
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta – Argentina
sacchibazan@gmail.com

Tejerina, Marcela
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – CISEN
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta – Argentina
jomasya2408@gmail.com

Acosta, Tamara
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – CISEN
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta – Argentina
tamaraacosta20@gmil.com

Vera, Mariel
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – CISEN
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta – Argentina
mariekvera@gmail.com

Resumen

Este artículo interroga a la docencia como una oportunidad de construcción de ciudadanía, en el sentido de empoderamiento, para muchas mujeres que habitan el noroeste de Argentina. Se trata de una lectura feminista decolonial que intersecta género, raza y clase, en relatos de vida de docentes de tres generaciones.

Las desigualdades de género atraviesan los espacios educativos, las prácticas institucionales y pueden observarse en el ejercicio de la docencia, que conserva aún formatos patriarcales. Por otra parte, se siguen confundiendo los roles entre ama de casa, docente y madre, produciendo una sobre carga de tareas para la mujer. Si bien el discurso sobre una identidad femenina construida alrededor de la idea de "madre educadora" continúa aún vigente, también el trabajo profesoral fue, y sigue siendo, una oportunidad de promoción social para muchas mujeres. Durante el siglo XX, si bien no se eliminó la discriminación sexual, el magisterio permitió a las mujeres acceder a más conocimientos y a la independencia económica.

Sin embargo, el avance de la feminización en el profesorado, la masificación de la educación en occidente y el desplazamiento de los estudios de más alta calidad hacia el ámbito universitario, entre otros factores, restaron prestigio a la docencia y minimizaron su retribución económica.

Entendemos las identidades docentes de género como invenciones culturales, ficciones necesarias para construir sentimientos compartidos de pertenencia y de una identificación subordinada.

A través de la intensa movilización que la mirada feminista decolonial nos ocasiona, consideramos posible acompañar procesos singulares de reflexión crítica sobre el posicionamiento de algunas docentes en este particular contexto.

Palabras clave: docencia, género, ciudadanías locales.

Introducción: abriendo el debate

Pensar en "ciudadanías locales" ha sido una oportunidad lograda a través del Proyecto IRSES GENDERCIT, financiado por la Fundación Marie Curie, que vinculó a investigadoras de Europa e Iberoamérica, con una perspectiva solidaria para las mujeres en post de su participación ciudadana y política.

Cabe aclarar que cuando hablamos de ciudadanías, en plural, damos lugar a diferentes significaciones y prácticas históricas del término, que difieren en cada Estado (Bobio, N.,1975) y en cada Nación cultural. Por otra parte, en nuestra investigación, "local" no se opone a la concepción de "ciudadanía mundial" acuñada por la UNESCO (2013), sino que acentúa la emergencia de expresiones propias, del arraigo y del lugar con un sentido antropológico (Geertz, C., 1994).

Durante más de tres años, desde una perspectiva de género, hemos intercambiado experiencias de empoderamiento de mujeres de ambos continentes, con una mirada también al Africa subsariana y a las migraciones que movilizan el planeta. GENDERCIT agudizó la percepción de las diferencias que fundamentan el concepto de "ciudadanías locales", en un plano de igualdad para todas las ciudadanas del mundo.

Este artículo interroga a un sector de la ciudadanía femenina, en un enclave de la Cordillera de los Andes, tomando como casos a algunas mujeres oriundas del noroeste argentino, para indagar sobre su oficio en relación con sus trayectorias escolares y la construcción de su ciudadanía, en el sentido de empoderamiento. Nuestras sujetas estudian o trabajan en educación y se autoidentifican como indígenas, viven en localidades rurales y se vincularon con el equipo del CISEN, antes de inaugurado el Proyecto GENDERCIT. El estudio se basa en entrevistas y autoinformes biográficos, que acompañan a la observación participante en las instituciones donde trabajan o estudian.

Siendo que el mundo occidental creó Sistemas Educativos para "formar ciudadanos", nos preguntamos si los pueblos indígenas formaban parte de esa construcción de ciudadanía. Y en particular, si esos sistemas ¿también estaban destinados a formar ciudadanas? En el caso de mujeres indígenas que estudian o que ya trabajan como docentes ¿tienen posibilidades de ejercer plenamente su ciudadanía? ¿Participan en movimientos sociales o políticos? Siendo que continúan vigentes en nuestra sociedad los prejuicios contra el aborigen ¿qué registros tienen de sus experiencias escolares? Con el propósito de comprender las transformaciones que se van

operando en el contexto regional y nacional, presentamos algunas voces de mujeres indígenas cuyos procesos de escolarización fueron exitosos hasta alcanzar estudios superiores y ejercer como docentes.

Sobre ciudadanía, pueblos indígenas y desigualdades de género

El significado del concepto ciudadanía fue cambiando según el contexto histórico y territorial de las sociedades; en la actualidad, para los países que reconocen la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ciudadanía se relacionará con el reconocimiento a esos derechos.

Etimológicamente el término ciudadanía está ligado a la ciudad (civitas) que, en una acepción más amplia, invoca al Estado nación y a la condición de igualdad entre sus miembros. Sin embargo, la igualdad de derechos resulta dudosa cuando analizamos la situación de los pueblos indígenas en la región.

En efecto, en la organización del Estado nacional, sucesivas campañas militares intentaron exterminar a las poblaciones que habitaban la Abyayala (América), sobrevivientes del pasado colonial. Los/as indígenas fueron reducidos y sometidos como una parte subestimada de una nación forzadamente homogénea: unicultural, de habla española y religión católica. El primer impacto de estas políticas fue despojar de sus territorios a muchos grupos, obligarlos a trabajar como mano de obra cautiva o desterrarlos a confines inhóspitos.

La estrategia utilizada por el Estado fue la invisibilización, se creó el imaginario de una nación sin poblaciones originarias, expresado en aquello de "los argentinos descienden de los barcos" (Ministerio de Educación, 2015). Pero tales representaciones chocan con la emergencia de numerosas organizaciones aborígenes, las cuales reclaman la plena vigencia de sus derechos.

La Constitución Nacional de 1994 reconoce en su Art. 75 inc. 17, los derechos de los pueblos indígenas de este continente, sentando las bases para que se proceda a reglamentar su progresiva aplicación, pero es muy lenta su reglamentación y vigencia, son todavía grandes las distancias entre los status ciudadanos del blanco de la ciudad y del indígena del campo, del hombre y de la mujer, de pobres y de ricos. Sobre todo, parecen todavía difíciles de revertir los efectos subjetivos de tal dominación, sin embargo es allí donde la educación puede jugar un papel importante.

Además, la mujer tiene poca historia ejerciendo sus derechos ciudadanos, recién después de las guerras mundiales y en algunos países de occidente, se reconocen su igualdad ante la ley y sus derechos políticos, como el sufragio.
De allí que nuestro breve análisis del concepto de ciudadanía ligado a la discriminación que aún hoy sufren los pueblos indígenas, no puede desatender el cruce con las desigualdades de género. En particular, nuestra mirada se dirige a los espacios educativos, donde puede observarse que las prácticas institucionales conservan aún formatos patriarcales.

Por otra parte, el discurso sobre una docencia construida alrededor de la idea de "madre educadora" continúa aún vigente. Si combinamos estas representaciones con las que subestiman lo indígena, se entiende el porqué de parte del fracaso escolar de las niñas y jóvenes indígenas, que solo recientemente pueden acceder a estudios superiores.

Nos situamos en comunidades indígenas suburbanas y rurales, en lucha por la subsistencia, donde acceder al trabajo docente supone una oportunidad de promoción social para las mujeres. Una de las hipótesis del estudio interroga a las mujeres sobre este supuesto, para corroborar si el magisterio les permitió acceder a más conocimientos y a otra posición social y económica.

1. Del feminismo decolonial

Los estudios decoloniales investigan la pervivencia de categorías coloniales modernas que subordinan pensamientos y prácticas a la lógica del conquistador: hombre, blanco, heterosexual, burgués. Desde esta perspectiva, las feministas de países coloniales independizados, van a fundamentar la interseccionalidad de la categoría género, intrínsecamente unida a raza, clase y sexualidad, hasta poner en duda la concepción de mujer que defiende el feminismo ilustrado o el postfeminismo europeo.

Afirma el feminismo decolonial que cuando los otros feminismos hablan de mujer, abstraen cualidades asociadas con blanca, burguesa y heterosexual; sostienen que detrás de ese pensamiento feminista subsiste la lógica dicotómica del iluminismo moderno, que propagó la dominación capitalista. En este sentido, la categoría interseccional que se enmarca en feminismos otros, no hegemónicos, permiten visualizar como las desigualdades de género, que se reproducen en nuestros cuerpos y prácticas, están además insertas en otros entramados de relaciones de poder que configuran las relaciones de género de forma múltiples.

Para nosotras, en nuestra actualidad latinoamericana, adquieren cada vez mayor sentido las construcciones conceptuales del Feminismo Decolonial, en particular la obra de Marta Lamas (1998). La autora considera que una perspectiva de género hoy, tendría que analizar a los seres humanos sexuados y con una determinada identidad, pero cruzados por otros imprescindibles marcadores: clase social, edad, pertenencia étnica, etc.

La cultura latinoamericana creció bajo un paradigma blanco, burgués, machista, heteronormativo, reflejo de los grupos europeos y anglosajones posicionados como dominantes. De ahí la necesidad de institucionalizar la perspectiva de género, profundizando un proceso político y cultural, a través del cual se legitime la necesidad de superar las desigualdades entre los sexos.

Entre otras aportaciones del feminismo decolonial, nos resultan relevantes las de Ochi Curiel, una activista, artista y teórica dominicana quien lucha por los derechos de la mujer y alienta la descolonización de las categorías de género, raza y sexualidad. Al respecto, Curiel cuestiona a las feministas blancas norteamericanas y europeas haber separado el análisis de género de su indisoluble entretejido con raza y sexualidad. Aboga por el compromiso ético de las ciencias sociales, hasta ahora dominadas por un "euroandrocentrismo", a fin de explicar y actuar en contra del determinismo biológico, legitimado todavía en algunas comunidades científicas y por la teología. Para esta autora el régimen heterosexual y reproductivo se impone a las mujeres como instituciones políticas que les asignan un lugar inferior, al igual que el matrimonio y la familia nuclear, ligados a la forma de producción capitalista.

Por su parte, María Lugones investiga sobre "la preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infringen sobre las mujeres de color: mujeres no blancas, mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad de género; mujeres que han creado análisis críticos del feminismo hegemónico precisamente por ignorar la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/género" (Lugones, 2008:75). En su análisis, Lugones muestra los procesos heterogéneos y de larga duración, aunque discontinuos y lentos, por los cuales la colonialidad del poder inferiorizó a las mujeres colonizadas, de allí su concepto de colonialidad de género. En efecto, la autora cuestiona la categoría sociocultural de género, ya que a las mujeres colonizadas se les negaron las cualidades femeninas y sexuales de las blancas, reduciéndolas al salvajismo y la animalidad.

En la intersección entre negro y mujer se genera un vacío, dice Lugones, precisamente porque se ocultó a la mujer negra, latinoamericana, chicana, asiática, es decir a las "mujeres de color", como gustan autodenominarse (Lugones, 2008). En este sentido, su mirada iluminó nuestro trabajo, poniendo en evidencia la situación de las mujeres de "color", en nuestro caso, de comunidades guaraníes y collas. Es probable que las divisiones de género hayan sido impuestas en los siglos de colonialismo o no, pero lo cierto es que en la actualidad, estas mujeres luchan contra la servidumbre del varón y del blanco en general.

Contexto ambiental, etnias, luchas por el territorio y educación

Hablamos de experiencias de mujeres docentes y estudiantes que viven, estudian y/o trabajan en una franja montañosa que atraviesa la frontera entre Argentina y Bolivia, limitando con la puna y los Andes al oeste y una planicie desértica, el chaco, hacia el este. Las yungas, selvas de altura, también conocidas como Alto Bermejo o simplemente: "el monte", como la denominan los habitantes, configura una franja verde y relativamente angosta que cubre las laderas orientales de las sierras subandinas.

Por su difícil acceso, una gran parte está prácticamente aislada, siendo más transitado el "pie de monte", sobre todo el sector oriental conocido como "umbral al chaco", donde se trazaron las rutas nacionales 50 y 34 que comunican con Bolivia en dos pasos, Aguas Blancas y Salvador Maza. Esta zona baja fue poblada por grupos de las familias tupi-guaraní y mataco-mataguayo, organizados en varias comunidades étnicas: guaraníes, chanes, tapieté, wichí, chorote, chulupí y toba (Buliubasich, C. y Rodríguez, H., 2009).

En cambio, los habitantes de las zonas altas descienden de diaguitas, atacamas, collas y otros grupos, que formaron parte del inca suyo y adoptaron como lengua el quechua. Durante la conquista fueron esclavizados en mitas y encomiendas, integrando el Marquesado de Tojo, dentro del Virreinato del Alto Perú primero y luego del Río de la Plata.

En 1946, las comunidades collas de la zona realizaron una marcha a la Capital Federal para reclamar sus derechos, en un movimiento que se conoce como el "Malón de la Paz", pero fueron ferozmente reprimidos sin obtener respuestas. La lucha continuó, hasta que en 1996 se realiza otra caravana, exigiendo la expropiación de las tierras las que, finalmente en 1997 se les entregaron a sus legítimos dueños.

En los últimos años, las políticas educativas han recogido algunos de los reclamos de las organizaciones de pueblos originarios, sosteniendo la educación intercultural bilingüe como una modalidad del Sistema Educativo argentino (Ley de Educación Nacional 26.206). En Salta, uno de los mayores logros ha sido la creación de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, que funciona desde el 2012 en cinco sedes: Tartagal, Isla de Cañas, Iruya, Nazareno y Santa Victoria Oeste, cabeceras municipales de la zona considerada.

Trayectorias educativas de mujeres indígenas

En un interesante artículo, las antropólogas argentinas García Palacios, Padawer, Hecht y Novaro (2015), afirman que las tres referentes indígenas entrevistadas en su investigación, aprendieron a representar a sus comunidades y a participar en la lucha por sus derechos a partir de su ejercicio en ámbitos comunitarios y familiares, pero en particular señalan a la escuela y a la iglesia como las instituciones donde aprendieron y fueron animadas a formarse.

Para las autoras del trabajo mencionado, son rasgos decisivos en la configuración de sus trayectorias, la experticia en el dominio del bilingüismo, la participación en movimientos sociales y los vínculos establecidos por su paso en diversos espacios sociales, entre otros.

De una experiencia similar da cuenta una de las docentes con la que compartimos estas reflexiones, se trata de la actual directora de la

escuela San Miguel Arcángel de Tuyunty, antigua misión franciscana. Catalina fue la primera auxiliar bilingüe de la escuela donde ella misma se educó, para llegar a ocupar ese cargo contó con el apoyo de su comunidad y de las monjas y frailes franciscanos. Antes de recibirse de maestra, ya se desempeñaba como maestra catequista y referente de la Asamblea de jóvenes guaraníes.

Por iniciativa de ENDEPA (la pastoral aborigen de la Iglesia Católica), viajó a Bolivia donde trabó amistad con dirigentes del movimiento guaraní de ese país, de Paraguay y de Brasil.

TALES RASGOS EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE CATALINA, DAN CUENTA DE SU SINGULARIDAD EN UNA GENERACIÓN DONDE LO INDÍGENA ESTABA RELEGADO DE LO ESCOLAR, DONDE FUERON LAS IGLESIAS EN CLAVE DE MISIONAR QUIENES COMENZARON A EDUCAR A LAS POBLACIONES ABORÍGENES DE LA ZONA.

Diferente será la situación de las otras entrevistadas, quienes viviendo en una zona aislada, poco contacto tuvieron con organizaciones de las iglesias promotoras del derecho indígena. La escolaridad a la que accedieron no les reportó beneficios en términos de empoderamiento, hasta pocos años atrás cuando se crea el Profesorado Primario Intercultural Bilingüe. Dada su juventud, esperamos poder seguir explorando sobre sus trayectorias una vez egresadas.

2. Voces de mujeres docentes indígenas

"Yo soy Catalina Huenan, Huenan justamente proviene de origen mapuche, porque mi padre fue un mapuche y mi madre guaraní. Vivo en la comunidad de Tuyunti, nací, crecí y estudié, ahí hice toda mi primaria en la escuela San Miguel Arcángel".

"Mi madre no me mandó a la escuela porque tenía un tamaño regular, así que ella decía es muy chiquita para que la vamos a mandar a la escuela, así que a los 7años me mandaron al jardín...

"Me acuerdo cuando terminé en el '85 en ese tiempo también falleció mi papá y al '86 ingresé a la secundaria al colegio Mariano Moreno, y en ese tiempo funcionaba a la noche acá porque no había turno mañana ni tarde, todo era de noche, así que entrábamos a la siete de la tarde y salíamos a la once y media de la noche y en ese tiempo tenía que caminar por una senda, todo era oscuro, así que la mami, o mis hermanos me venían a esperar, y era un grupito al principio de 8 o 9, pero así de poco en poco fueron dejando, así en julio o agosto ya no iba nadie, así que yo era la única que iba así que mi madre me iba a esperar"

"Y bueno, yo así terminé la secundaria... lo que más me gustaba era que todos los años me elegían la mejor compañera del curso, no era la peleadora, era la más calladita, así me llevaba bien... todos los años tenía el diploma "la mejor compañera", de 1º a 5º ... Pero si en la secundaria mi gran problema fue de escribir en castellano, digamos siempre tenía problema en la concordancia, bueno yo digo, eso depende de la lengua materna, porque en guaraní nunca hay artículos, medio que por ahí había ese problema y eso nos dificultaba, yo me acuerdo que desde 1º año a 5º siempre tenía ese problema, lengua y literatura me llevaba a diciembre, lo recuperaba en diciembre o me llevaba a marzo, la única materia... En 4º fui la primera escolta y en 5º la abanderada en el colegio Mariano Moreno... Y así terminé,..."

Nacidas en los noventa, dos jóvenes collas que estudian para ser docentes, recuerdan acontecimientos negativos en su trayectoria escolar. Al vivir en una zona rural de difícil acceso, tuvieron que trasladarse a escuelas albergues. En sus relatos hablan de la desvalorización de su pertenencia étnica, la prohibición de hablar

la lengua materna y la burla sobre sus prácticas culturales.

"Soy descendiente de una familia nativa del paraje de Astilleros desde donde la escuela quedaba lejos, entonces me mandaron a una escuela albergue en el paraje de Limoncito donde pase gran parte de mi infancia con otros niños de diferentes edades, tuve que adaptarme a las obligaciones y normas de la escuela , a la ausencia de mis padres y a asumir responsabilidades..., en tiempos de lluvia no podía volver a mi casa por la crecida de los ríos; y así me fui acostumbrando a estar con otros niños y maestros que formaron parte de mi familia por el hecho de compartir un aula, un dormitorio, un juego, ellos fueron parte de mi infancia y educación" (Benitez).

"... me retiré del campo hacia la ciudad en busca de un trabajo y con muchas expectativas de continuar los estudios secundarios. Luego de seis años terminé los estudios secundarios con muchas dificultades, no solo porque me costaba el estudio debido a la mala formación inicial en el campo comparado con la ciudad, sino porque tenía otra obligación como el trabajo, el cual me quitaba gran parte del tiempo que debía poner en los estudios... (Aramayo).

En cuanto a los estudios docentes, Catalina concurrió a un profesorado común en la ciudad más cercana.

"... ingresé al magisterio en el año '91 y terminé en el '93... en Pocitos, en Salvador Mazza, en el Instituto América Latina, y ahí también surgió mi problema, (se refiere al dominio del castellano) no lo pude superar en la secundaria me parece, pero así iba avanzando no sé cómo, pero avancé... y bueno, traté de presentarme en todas las materias y bueno, la nota más baja creo que fue en idioma nacional, un seis, y en didáctica de la lengua me saqué un ocho, porque me gustaba elaborar materiales didácticos... pero en matemática casi no tuve problemas... "

Para las más jóvenes, la oportunidad de acceder al profesorado fue la apertura de una carrera con orientación intercultural bilingüe, en su pueblo, ya que de otra manera no hubieran podido seguir estudiando:

"Esta nueva modalidad ayuda a afirmar conocimientos que no se daban tanta importancia o quizás se lo escondía frente al mundo; por ejemplo hacer un ritual a la pacha mama en un acto, antes era imposible y hoy en día es fácil ya que se hace en forma abierta y con gran libertad" (Cruz).

"...con la inauguración del... Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria... se cumple el deseo de iniciar con nuestra formación... esta carrera no solo facilitó nuestro ingreso, sino que a muchos que residen en otras comunidades indígenas aledañas" (Aramayo).

En cuanto a la valoración de su trayectoria, dice Catalina

"... el otro día hablaban de fracaso escolar y me doy cuenta de porque yo siempre he tenido mucho éxito...escolar... (ríe). Entonces hice de esa diferencia una cosa fuerte y le saqué provecho ehh, porque hice mi trabajo, hice mi tesis de licenciatura, me recibí con todos los honores, mirando al mundo indígena... no?

Y también estima que sus estudios le dan un lugar de representatividad en la comunidad:

"Si, muchos dicen así,... como que a los padres les da vergüenza acercarse más, cuando tienen un problema me hablan a mí para que le hable a la docente. En las reuniones nadie habla si tienen algún problema después de la reunión me hablan y me piden que explique..."

Actualmente forma parte del Consejo de los Pueblos Indígenas y es consultada sobre temas educativos. Reconoce en su trayectoria numerosos aportes como el de la Congregación Franciscana:

"...los franciscanos siempre ayudaron a guiarnos pero desde la iglesia, no y por ahí, me han ayudado mucho en cuanto esto lo que es trabajar en una escuela , me han apoyado siempre..."

3. Sobre mujeres docentes indígenas y ciudadanía

Si los indígenas fueron invisibilizados, sus culturas forzadas a cambiar, sus territorios invadidos, las mujeres indígenas fueron doblemente invisibilizadas. Por una herencia patriarcal/ colonial las mujeres y sus identidades han permanecido ocupando lugares de subordinación racial y de género en relación al hombre y a la mujer blancos.

En este sentido, el papel de las mujeres fue restringido a su participación en la esfera de lo privado, con una clara función reproductiva, asociando su intervención a cuestiones domésticas, sin voz ni participación en espacios decisorios de sí misma y de los "otros" (García Palacios, Mariana, Ana Padawer, Ana Carolina Hecht y Gabriela Novaro, 2015).

En este artículo presentamos voces testimoniales de mujeres docentes de diferentes generaciones, como una manera de dar cuenta de los cambios devenidos tanto en las políticas estatales como en los procesos de emergencia étnicos y culturales, que recorren Latinoamérica en procura de reivindicaciones, acompañando y en permanente interacción con el movimiento decolonial.

Sin embargo, diferentes procesos históricos y de lucha, posibilitaron una resignificación, observable en los espacios escolares. El acceso a la educación secundaria y terciaria por parte de las mujeres indígenas es de crucial importancia pero todavía está obstaculizado por estereotipos de género.

A través de la intensa movilización que la mirada feminista decolonial nos ocasionó, investigamos con algunas mujeres docentes indígenas, su posicionamiento como sujetas de derecho en este particular contexto. Coincidimos en señalar que todavía no son representativas del lugar de la mujer ni de la mujer docente, ya que todas dan cuenta de los abandonos de muchas compañeras y por muy distintos motivos, algunos propios del sistema educativo homogéneo que han recorrido.
En un territorio de múltiples fronteras, las docentes que participaron en este estudio, se autoidentifican como indígenas y han avanzado en el ejercicio de roles sociales y políticos. Entendemos que sus identidades étnicas se han enriquecido con su identidad docente y han cuestionado posiciones e identificaciones subordinadas de sus madres y abuelas.

Como resultado, las mujeres indígenas tomadas como casos, muestran una mejora en su posicionamiento dentro de la comunidad y en la autoconciencia de sus derechos de género. En efecto, a partir del acceso a la educación superior, han resignificado su papel en la familia y en relación a su participación en las luchas identitarias. En particular, la docencia fue una oportunidad de construcción de ciudadanía, en el sentido de empoderamiento, para Catalina.

Nuestra investigación no pretende generalizar, ya que son todavía muy pocas las mujeres indígenas que han podido acceder a estudios superiores. Tampoco podemos explicar teóricamente los resultados escolares de las poblaciones indígenas, recientemente reconocidas en sus derechos para ser educadas en su lengua y cultura. Por lo contrario,

hemos resaltado aquí la importancia de las relaciones entre personas, en el sentido de un empoderamiento que cuestione el poder y el control tradicionales, transformando a las instituciones educativas hacia la causa de la ciudadanía mundial, hacia la igualdad de derechos.

Referencias bibliográficas

BAZÁN, MA. D. (comp.) (2011). Exploraciones de frontera. Esbozos pedagógicos interculturales. Salta: Hanne

BOBIO, N. (1975). La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político. Recuperado de https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2013/06/la-teoria- de-las-formas-de-gobierno-norberto-bobbio.pdf

BULIUBASICH, C. Y RODRÍGUEZ, H. (2009). Panorama Etnográfico, Histórico y Ambiental, en Buliubasich, C. y Gonzalez, Ana I. (coordinadoras) Los Pueblos Indígenas de la Provincia de Salta. La posesión y el dominio de sus tierras. Departamento San Martin.

CURIEL, O. (2009). Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe" en Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista realizado en Buenos Aires en junio de 2009, organizado por el grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista (GLEFAS) y el Instituto de Género de la Universidad de Buenos Aires.

GARCÍA PALACIOS, M., PADAWER A., HECHT, A. C. Y NOVARO, G. (2015). Mujeres indígenas. Trayectorias educativas de tres referentes comunitarias en la Argentina, en Novaro, Gabriela, Ana Padawer y Ana Carolina Hecht (coordinadoras) (2015), Educación, pueblos indígenasy migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España Buenos Aires, Biblos

GEERTZ, C. (1994). Conocimiento local. Buenos Aires: Paidós.

LAMAS, MA. (1998). La violencia del sexismo. En El mundo de la violencia. México.

LUGONES, M. (2008). Colonialidad y género, Revista Tabula Rasa. Número 9, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). Pueblos indígenas y Estado. Aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia. Buenos Aires. Argentina

UNESCO (2013). Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial. Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente. Seúl.

TRABALHADORAS EM CONFECÇÕES - O TECIDO, A LINHA A COSTURA, O TRABALHO E O SONHO DE RETORNO À ESCOLA

Borges Costa, Cláudia
Universidade de Brasília – Brasília/Brasil
cbc2111@gmail.com

Machado, Maria Margarida
Universidade Federal de Goiás – Goiânia/Brasil
mmm2404@gmail.com

de Castro Rodrigues, Maria Emilia
Universidade Federal de Goiás – Goiânia/Brasil
me.castrorodrigues@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa apresenta a trajetória de trabalhadoras em confecções de Goiânia-GO, no que diz respeito a inserção laboral no setor de produção e confecções de roupas. A temática resulta de pesquisa de doutorado, defendida em 2015. A pesquisa teve por objetivo compreender a trajetória de vida dessas trabalhadoras, as relações e condições de trabalho e de gênero que marcam a realidade das confecções em domicilios e a relação complexa com o processo de escolarização. As questões orientadoras da pesquisa foram: a) quais conflitos podem ser percebidos na subjetividade e condição de gênero, analisando as mudanças do setor produtivo de confecções? b) Qual o lugar, ou o não-lugar, da escola para essas trabalhadoras na sua inclusão aos processos formais de aprendizagem, ou na permanência não raro descontínua na escola?

A escolha da metodologia qualitativa e da entrevista aprofundada revelaram que o processo de investigação também é um espaço de propiciar condições para "dar" voz às trabalhadoras que estão excluídas dos direitos da cidadania, isto é, a possibilidade de tornar visível sua vulnerabilidade. A pesquisa constatou que o processo de escolarização representou uma vivência curta para essas trabalhadoras O trabalho, ao contrário, foi determinante e constante na existência dessas mulheres. Cada trabalhadora carrega em si as memórias de suas lutas, de seus sonhos, de suas conquistas, de suas decisões, de suas angústias, de suas frustrações; em uma palavra, de sua história. As mulheres pesquisadas trazem a memória de suas vidas impregnadas de trabalho, isto é, o "uso de si" voltado para produção da própria existência e da família, em constante intercâmbio com o contexto social.

Abstract

This research presents the trajectory of female workers in garment in Goiânia, state of Goias (Brazil), based on a PhD held in 2015. The research was aimed to understand life itineraries, social relations, working conditions, gender issues, and the schooling process of these women who usually work at home. The research questions were two: a) what conflicts can be perceived regarding subjectivity and gender, analyzing particularly social changes in the specific clothing sector; b) what role school developed for these workers, in their inclusion to formal learning processes and in their often discontinuous stay in school. The choice of qualitative methodology and in-depth interview revealed that the research process is also a space to provide conditions to "give" a voice to female workers who are excluded from the rights of citizenship, that is, the capacity to make visible their vulnerability. The investigation found that if the educational process represented a very limited experience for these workers, work, on the contrary, was decisive and constant in the existence of these women. Each female worker carries with her the memories of her struggles, dreams, accomplishments, decisions, anxieties, and frustrations; in short, her personal and social story. These women worked on their own memories in relation to work and the labor market, constructing through narration their identities and selves, in complex relationships with social and family contexts.

Palavras Chaves: Trabalho. Educação. Formação Profissional. Trajetória e Gênero. Confecções.

Keywords: Work. Education. Professional qualification. Trajectory and Gender . Clothing.

Introdução

A memória é o olhar da vida, e o esquecimento é a opacidade, a morte. Na história, geram-se as múltiplas formas de olhar. (Maria Ciavatta)

Este estudo investigou as trabalhadoras em facções[1] da região de Goiânia-GO no Brasil, no que diz respeito às histórias de suas inserções laborais no setor de produção e confecções de roupas. A opção pelas mulheres trabalhadoras, enquanto sujeitos da pesquisa, se deu em função das trabalhadoras serem a maioria nesse ramo de produção. A proposta da pesquisa foi estimulada pelo interesse em discutir o mundo do trabalho em um contexto significativo de desmandos impostos pela dinâmica da acumulação capitalista. Nesse cenário a escolha de aproximar da realidade das mulheres costureiras e conhecer suas histórias de trabalho, escola e a lida com os filhos, família e identidade de gênero, a partir de suas histórias de vida foi fundamental.

Nesse texto propomos algumas reflexões, inicialmente, a partir da realidade vivenciada pelas trabalhadoras costureiras, analisando as condições de trabalho, delineadas por meio

[1] Conforme Keller (2010) facção revela-se com uma parcela específica do processo produtivo, costumam receber as peças ainda por terminar, bem como os insumos, realizam atividades simples e repassam as peças para serem encaminhadas para outros processos.

de suas histórias, as características laborais, marcadas pela identidade de grande parte dos trabalhadores desse país. O panorama visualizado pela alta informalidade, trabalho a domicílio, baixa qualificação escolar e profissional, perceptível, sobretudo no processo de precarização no setor de confecções, sem o resguardo da legislação trabalhista.

No segundo momento trazemos a relação complexa travada por estas mulheres com a escola, processos formais de aprendizagem, bem como a permanência descontínua na escola, por meio da memória de suas histórias constantemente entrelaçadas com o contexto social.

Discussão e conclusões

Trajetória das mulheres trabalhadoras, condições de trabalho e dupla jornada

A consolidação das mulheres no mercado de trabalho vêm demonstrando a expansão delas com remuneração nas famílias e muitas têm, inclusive, determinado a superação de sua situação de pobreza. Porém, a falta de condições de trabalho adequado e a desigualdade, sobretudo, por ser mulher, representa mais um desafio para o enfrentamento desse grupo social. As trabalhadoras da costura, principalmente das facções, grupo pesquisado, revelam em suas trajetórias de vida o duplo desafio, trabalho precário e informal e as diferentes discriminações manifestadas pela condição gênero.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - Pnad(2013) mostram o quantitativo no país de 103,5 milhões de mulheres, o que equivale a 51,4% da população. A mesma pesquisa indica que esse grupo passou a viver mais tempo, diminuiu a procriação e representa 37,3% das pessoas que sustentam as famílias. Em uma escala de 30 anos, aumentou a expectativa de vida de forma significativa, nesse sentido, no ano de 1980 a mulher vivia, aproximadamente, até 65 anos, em 2010 passou para 77 anos.

O desenvolvimento do trabalho em tempo parcial e informal é marcado pela presença feminina, sobretudo por se tratar de trabalhos que estão no setor de serviços e comércio, são comumente instáveis, de baixa remuneração, desvalorizados pela sociedade, sem possibilidade de ser estruturado sob um plano de carreira e com parca proteção social, ou quase nula. Essas condições e formatos de trabalho representam uma alternativa para as empresas que buscam utilizar de todos os formatos para assegurar produção com baixo custo.

Na opinião de Antunes (2009), o capitalismo tem buscado aproveitar dessa intensificação e polivalência do trabalho feminino, tendo em vista a experiência "(...) que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas na esfera do trabalho reprodutivo, do trabalho doméstico (p. 109)."

Dessa forma, as relações entre homens, mulheres e classe trabalhadora estão constituídas no universo produtivo e reprodutivo, mas que também concretiza-se em uma estruturação social sexuada, em que as mulheres e os homens que vendem sua força de trabalho são formados desde a família e na educação de forma diferenciada para inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, o capital tem se apoderado dessas condições e da divisão do trabalho entre o gênero feminino e masculino.

Hirata (2003) analisa, ainda, duas tendências presentes no emprego das mulheres. A primeira é sobre a bipolarização que revela um quantitativo maior de mulheres consideradas "não qualificadas", com empregos precários e um número pequeno de mulheres assumindo cargos e gerências intelectuais superiores. A segunda tendência aponta o aumento dos empregos de serviços, sobretudo os empregos domésticos.

Em países como França e o Brasil, a supressão de empregos no setor industrial é compensada pela criação de empregos nos serviços, em que a bipolarização também é significativa: por um lado, há um aumento do número de mulheres que são gerentes financeiras nos bancos e nas companhias de seguros; por outro, no mundo inteiro, há um aumento dos "empregos em serviços" e do serviço pessoal (trabalho doméstico remunerado, trabalho para cuidar de crianças e de pessoas idosas etc.). Os efeitos perversos do crescimento do número de empregos em serviço pessoal são conhecidos: diminuem o status, já precário e subvalorizado, desse tipo de emprego, em geral associado à força de trabalho feminino. (p.20)

Nesse padrão a entrada da mulher no mercado de trabalho apresenta-se como um projeto secundário em sua vida. As principais marcas da decisão de entrar no mercado de trabalho são trajetórias laborais incertas e descontínuas e sua inserção não indicava uma opção pessoal, mas uma substituição ao papel do homem, "verdadeiro" provedor. A segunda marca diz respeito à precária remuneração advinda do trabalho feminino para sustentar a família, por ter a primeira marca da instabilidade ou caráter complementar. A terceira traz a ideia que o mundo do trabalho e as relações constituídas nesse espaço não se configura como um lugar de identidade feminina. A última marca, ligado ao pensamento dos empresários e à realidade das condições específicas das mulheres, as quais comumente não podem fazer horas extras, nem viajar ou fazer horários noturnos, certa ou alta rotatividade no trabalho, sem contar os custos relativos à maternidade e aos cuidados com os filhos.

Enfim, a sustentação dessa condição de trabalho secundário das mulheres está no discurso das ditas "limitações" como se fizesse parte de uma condição natural atribuída às mulheres, que conforme Abramo (2007), está de fato na relação historicamente estruturada dos papéis de gênero, isto é, continua cabendo às mulheres, de forma unilateral, os cuidados com a família. No entanto, esse trabalho com a família não é incorporado como atividade econômica, dessa forma, a reprodução social fica a cargo da mulher na condição do que Antunes (2009) chama de sobretrabalho, e sem remuneração alguma.

A trajetória de vida das trabalhadoras das facções em Goiânia-GO, a história de cada uma das entrevistadas revela as relações que foram construindo e desconstruindo no trabalho e na vida domiciliar, que no caso dessas trabalhadoras, vivenciam a condição de vida profissional e, não raro, de chefe do grupo familiar, isto é, trabalho para obter os recursos para sobrevivência e o trabalho com a casa, filhos, enfim com a família.

O processo de dependência crescente de mercados nacionais rumo a um mercado unificado, representa a ativa política econômica da globalização. Essa dinâmica globalizante não extingue as diferenças que marcam o mundo do trabalho nesse contexto, na verdade ela reúne toda a diversidade e as várias formas de inserção no trabalho.

Diante da força da flexibilização do trabalho, as desigualdades sociais tomam forma ainda mais acentuada e ao mesmo tempo abre espaço para constituição de novos grupos de trabalhadores. Esse cenário revela o declínio do trabalho formal, as várias implicações no campo do desemprego estrutural e a busca de inserção profissional no mercado de trabalho, assumindo

as várias formas de emprego excludente. Nesse sentido, compreender esse tempo e, sobretudo, o espaço que se reconfigura para assumir o trabalho com suas formas e condições, exige reflexões. Harvey (2007) aponta a discussão do espaço e do tempo como elementos de mudanças constituídos pelo capital.

No contexto das trabalhadoras das facções, a variação começa pelo próprio espaço da casa, que passou a ser reconfigurado para inserção da oficina de costura. A quantidade da força de trabalho também traz de fato a variação comentada por Harvey, pois às vezes a composição são membros da própria família, ou somente a trabalhadora que se divide entre a costura e os cuidados com a casa e os filhos.
A entrevistada Geovana explicita essa realidade ao afirmar que em sua trajetória de vida, desde que engravidou e teve seu primeiro filho, saiu da confecção que trabalhava e montou a oficina de costura em sua casa: "De manhã ele (filho) fica com a gente aqui, a gente tá trabalhando, tá cuidando dele, tá... faz a tarefinha, dá um lanche [...] aí à tarde ele vai pra escola. E a gente tá vivendo disso aqui e tem perspectiva de crescimento [...]" (Geovana, 2015, p. 18)

No atual processo da globalização econômica, as oficinas domiciliares de costura fazem parte de uma larga produção, embora a elas, mulheres trabalhadoras, fica o fardo de desproteção estatal e falta de vínculo empregatício também sustenta a larga exploração desenvolvida nessa face do capital.

As costureiras que trabalham hoje nas facções, dividindo o espaço do domicílio com o espaço das máquinas e as costuras, embora façam parte de uma cadeia de produção, ganham valores irrisórios em uma peça de roupa. No diálogo com a faccionista, Marina, quanto à indagação do valor recebido, por peça, ela diz, em torno de R$ 6,00 (seis reais, cerca de 1,5 euros).

A quantia de R$ 0,25, na opinião de Marina (2015), é o valor líquido recebido, pois as costureiras das facções ficam com todos os custos da produção: luz, energia para as máquinas funcionarem, a linha. Embora, recebam as peças cortadas somente para "montarem", na linguagem das costureiras. Quanto ao vínculo da facção com uma cadeia maior de produção, Sara (2015, p. 44-45), costureira que divide o espaço da sala de sua casa para trabalhar com três máquinas diferentes.

Além das condições precárias já sinalizadas, na voz das trabalhadoras entrevistadas, o que estabelece como igualdade a todas é a desproteção total. Na afirmação de Margarete (2015, p. 63-64) sobre o horário trabalhado e o acúmulo de trabalho, responde:

A facção não tem hora não, às vezes para terminar o serviço eu ia pra noite a dentro, uma duas horas da manhã para entregar o serviço. É, às vezes, mas se tivesse muito apertada, às vezes fazia a coisa mais prática da geladeira, para não parar muito o trabalho. Fazer o que era mais rápido para voltar para máquina. Não acho que é uma profissão rentável e é tirana, pois você acaba sofrendo muito. Porque não tem horário pra comer, pra dormir. Quando você trabalha para o outro você tem pra quem reclamar: olha você não vai me dá meu horário de almoço? De descanso? Tem vez que trabalha até no domingo. Essas facções trabalham. Se tiver alguma coisa pra entregar, você assumiu a responsabilidade, você trabalha até no domingo.

As vozes das entrevistadas deixam claro que não existe nenhum papel assinado referente a um possível contrato estabelecido entre as partes, nem mesmo as trabalhadoras das marcas famosas. Dessa forma, consolida-se a desproteção legal e revela-se que no âmbito do trabalho a domicílio é bastante insuficiente a possibilidade de assegurar os direitos trabalhistas desse formato de trabalho no país.

O lugar e o não lugar da escola na vida das trabalhadoras das facções

As trabalhadoras do ofício da costura que participaram dessa pesquisa demostraram invariáveis dificuldades em relação à inclusão aos processos formais de aprendizagem, ou uma permanência não raro descontínua na escola, a saber, de no máximo sete anos. Por isso a discussão do não lugar da escola em sua trajetória de vida torna-se pertinente. Para Santos (2012, p. 58) a definição de lugar é o "que atribui às técnicas o princípio de realidade histórica, relativizando o seu uso, integrando-as num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo efetividade histórica." Esse lugar, carregado de realidade histórica, com uma perspectiva de integração com a vida, talvez pudesse ser atribuído à escola e, assim, trouxesse mais significado para as trabalhadoras. No entanto, essa não foi a realidade que elas encontraram quando passaram pelas instituições escolares. Por outro lado, as condições de sobrevivência também foram definidoras do não lugar da escola em suas vidas, isto é, a necessidade de trabalhar para contribuir no sustento da família determinou essa distância da escola, reafirmando sua condição histórica de serem trabalhadoras, exclusivamente.

O número de trabalhadores no meio rural sem acesso à mínima formação escolar era muito elevado. Esse cenário prevaleceu ao longo da história da educação brasileira e ainda hoje persiste nas áreas rurais, e mesmo na âmbito urbano, por meio do formato de salas multisseriadas. Na expressão de uma das entrevistadas dessa pesquisa, oriunda do meio rural da região nordeste, 54 anos, a costureira Elisabete (2015, p. 102-103) começou a estudar em 1969:

Eu comecei a estudar eu tinha 8 anos de idade. Naquela época eu morava na roça, não queria de forma alguma ir para escola, precisava apanhar pra ir pra escola. A gente andava dois quilômetros pra estudar, não tinha colégio. Tinha aquelas pessoas na comunidade que cedia um galpão, um depositozinho que era [assim] chamado. Toda a séries junta. Então vinha uma pessoa da cidade para lecionar pra gente. Naquela época as professoras não tinha nem sequer o ensino fundamental, né? E a minha última professora tinha só até a 7ª série. Naquela época tinha o primário, quem tinha quarta série naquela época podia ser uma professora leiga, porque o ensino era de qualidade, né? Aí então eu estudei, fiz o primeiro ano. Naquele ano eu sofri sarampo, quase morri. Falhei a escola quase a metade do ano, no outro tive que fazer a primeira série de novo. Aí fiz a primeira série, passei pra segunda, de novo eu falhei a escola, porque não tinha condições de comprar o caderno, nem tinha um chinelo pra calçar (risos) era muito engraçado. Quando a gente olha pra trás e até acho graça. Daí eu parei de novo e voltei fiz de novo a segunda série e passei pra terceira série. Fiz um, dois ou três meses. Naquela época a gente precisava de 10 cadernos, era 10 matérias, né? Então eu não tinha condições, [...]

Elisabete (2015) viveu um processo descontínuo em sua escolarização no ensino fundamental no meio rural, posteriormente, conseguiu terminar o ensino fundamental na cidade, depois de outros episódios de descontinuidade. A entrevistada Vitória (2015) vivenciou uma realidade semelhante, vinte seis anos depois de Elisabete, em 1995, quase fim de século XX. As condições de escolarização no meio rural ainda apresentavam inúmeras dificuldades. Para Vitória (2015), o horário do estudo dependia da chegada da professora que vinha da cidade para a roça, em suas palavras: "De tarde, às vezes de manhã, aí quando não tinha mais, era até a 5ª série lá, aí a gente foi pra cidade, aí era mais para apanhar aula à noite. Aí nóis [...] , no fim da semana, nóis voltava pra roça, panhá arroz, capina, plantar mandioca." (Vitória, 2015, p. 69).

A costureira Margarete (2015) nasceu em 1951. No diálogo com essa trabalhadora ela narra sua história de criança à beira do Rio Araguaia, na ilha do Bananal, divisa com o Mato Grosso, onde estudou: "Eu fui criada num lugar que era uma aldeia de índio, nós estudávamos juntos [...] junto com uma colônia de americanos, então eu aprendi a falar português junto com o americano [...]" (Margarete, 2015, p. 59-60). A entrevistada conta como foi sua escolarização: Eu só tenho uma série, que acho que você não sabe, antigamente fazia o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano e fazia um preparativo chamado preparo para você entrar na primeira série ginasial. Só que eu fui criada em um lugar que não tinha mais nada para fazer, então acabou a admissão, acabou-se o estudo. Então para você fazer a primeira série ginasial, o que eu teria que fazer? Teria que sair do lugar onde fui criada, tipo assim, você vai fazer um estágio lá nos EUA. Maneira de dizer, mulher não saia sozinha, meu pai era da roça, era o homem da terra, ele não saía. Então, quando fiz a admissão acabou-se todo estudo. (Margarete, 2015, p. 58-59).

Pelo exposto, a educação formal exerceu pouco impacto na profissionalização da população estudada. Essas trabalhadoras compõem, conforme a tabela do Censo/2010 IBGE, os 60 milhões que não terminaram o ensino fundamental, ou os 20 milhões que não terminaram o ensino médio. Pertencem a uma parcela da população que construíram suas aprendizagens no círculo familiar, no trabalho e, de forma superficial, na escola. Dessa forma, esse segmento possui vulnerabilidades sociais, sobretudo por vivenciar uma sobrecarga de trabalho, portanto, necessita que seus integrantes sejam convencidos de seus vários direitos enquanto cidadãos. A escola para esse público precisa considerar os saberes e a produção em uma dimensão de atividades em consonância com o contexto específico da população em tela. Conforme Schwartz (2009, p. 268):

> [...] como, protagonista coletivos, nós operamos continuamente entre, de um lado as formas de saberes tendencialmente produzidos anteriormente e à distância, sem destinatário personalizado, destinados à antecipar e a, de certo modo, normalizar mais ou menos todo agir, e, do outro lado, o meio humano, incluindo o sujeito do agir, permanentemente reconfigurado pelo produto da dinâmica do vaivém anteriores, exige reavaliações, reaprendizagens novas.

Nesse sentido, o direito à educação, acesso e continuidade, precisa ser ressignificado, todavia, sem perder de vista os saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida das mulheres trabalhadoras que se constituem, enquanto profissionais em domicílio e, ainda, fazem parte, mesmo sem terem a consciência, da cadeia de produção global de confecções.

Algumas Considerações

Se o processo de escolarização representou uma vivência curta para as trabalhadoras dessa pesquisa, o trabalho, ao contrário, foi determinante e constante na existência dessas mulheres. Conforme o mote no início deste texto, a memória "é o olhar da vida", as trabalhadoras revelaram por meio de suas histórias; lutas, sonhos, conquistas, decisões, angústias e frustrações. História de cada uma, a qual não está perdida no passado, mas que se faz presente e está disponível para dialogar com novos saberes.

As trabalhadoras contam como as mãos, as quais constituem o principal instrumento laboral e para cada uma dessas costureiras, muitas são as histórias envolvendo as dores e os sofrimentos do "uso de si". O termo "uso de

si", exigiu um diálogo com Schwartz (2007). Este autor compreende que toda atividade, todo trabalho, é sempre uso de si 'por si' e 'pelos os outros'. Na opinião do autor, é justamente por isso que o trabalho se torna um drama. Dramática, porque toda atividade, trabalho, é previsto por normas sob várias formas. No entanto, Schwartz (2007) argumenta que é preciso articular de forma constante o uso de si pelos outros e o uso de si por si na tentativa do trabalhador ser sujeito.

A prática educativa requer a existência humana, nesse existir as faccionistas produziram saber da história como possibilidade e não como uma imposição (FREIRE, 1996). A escola para receber bem este segmento, deverá desenvolver a capacidade de perceber e valorizar os conhecimentos prévios, profissionais, do trabalhador estudante. Os novos conhecimentos ofertados, em nossa opinião, pela escola sempre devem, ou deveriam, partir de conhecimentos prévios, no caso, as trabalhadoras trazem uma série de saberes assimilados no dia a dia e é dessa perspectiva que a escola poderá surgir como um novo horizonte. Negar tais conhecimentos significa negar a própria identidade do trabalhador estudante.

O conhecimento científico em diálogo com o trabalho poderá gerar um saber mais robusto, com os pés no chão da fábrica, isto é, com reflexões com relevância social, sem correr o risco da escola cair na armadilha de produzir conhecimentos divorciados da realidade, alienados, como se a vida fosse de fato ditada e marcada pelo capitalismo, isto é, que o trabalho não tem valor em si mesmo, mas é apenas um meio de acumulação de mais capital para uma minoria, ou do consumo pelo consumo. São as histórias de existência e vida das trabalhadoras pesquisadas e de todos os trabalhadores que podem dar significado a uma proposta de escola para essa classe.

Referencias bibliográficas

Abramo, L. (2007). Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária? In: H. Hirata y L. Segnini (Eds.) Trabalho e Sociedade: Organização, Trabalho e Gênero. São Paulo: Editora Senac, p. 21-42.

Brasil. (2013) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad).

Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Hirata, H. (2003). Apresentação à edição brasileira. In: M. Maruani y H. Hirata (eds.). As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora Senac São Paulo, p. 15-20.

Harvey, D. (2007) Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, Ed. Loyola. 16ª Ed.

Santos, M. (2012). A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 4ª ed.

Schwartz, Y. (2007). Do Desvio Teórico À Atividade como Potência de Convocação dos Saberes. Revista Serviço & Saúde, Campinas v.6 n. 6 p. 1-144.

_____. (2009) Produzir saberes entre aderência e dasaderência. Educação Unisinos v. 13, número 3, p. 264-274.

TRABALHADORAS ENTREVISTADAS

ELISABETE- (26/11/1961) – entrevista realizada em Goiânia-GO, fevereiro/maio de 2015.
GEOVANA- (13/12/1985) – entrevista realizada em Goiânia-GO, fevereiro de 2015.
MARGARETE- (01/04/1951) – entrevista realizada em Goiânia-GO, fevereiro/março de 2015.
MARINA- (20/05/1979) – entrevista realizada em Goiânia-GO, fevereiro/abril de 2015.
MARTA- (14/08/1971) – entrevista realizada em Goiânia-GO, fevereiro de 2015.
SARA - (23/06/1977) – entrevista realizada em Goiânia-GO, fevereiro/março de 2015.
VITÓRIA - (23/08/1986) – entrevista realizada em Goiânia-GO, fevereiro/abril de 2015.

MUJERES INMIGRANTES Y VULNERABILIDAD. REALIDADES ASOCIADAS A LA CRIMINALIDAD

Altamura, Ilaria
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
ilarialta@yahoo.it

Resumen

El objeto del estudio recae en el análisis de como la vulnerabilidad de las mujeres inmigrantes tanto social como estatal puede llevarlas a situaciones delictivas, de igual manera nos enfocamos en el proceso de encarcelamiento y a las mejoras que pudiera la ley acatar de cara a los intereses humanos de las inmigrantes.

Sobre la relación entre mujer extranjera y criminalidad hay que destacar que el sistema penal español viene experimentando profundos cambios desde los años ochenta: importantes aspectos han sido el notable incremento de la población reclusa femenina, siendo significativo el progresivo aumento de mujeres extranjeras de distintas nacionalidades: solamente a partir de los años noventa, los criminólogos latinoamericanos y españoles comenzaron a prestarle atención al tema de la trasgresión femenina, especialmente a cómo se aplica la pena a las mujeres privadas de su libertad, desde una perspectiva de género.

Abstract

The object of the study focuses on the analysis of the vulnerability of immigrant woman both social and state can lead them to crime situations, just as we focus on the process of incarceration and improvements that could by law to abide by in the face of human interests of immigrants. On the relationship between foreign women and crime it is noteworthy that the Spanish criminal system is undergoing in profound changes since the eighties: important aspects have been significantly increase in the female prison population, with substantial progressive increase of foreign women of different nationalities: only after the nineties, Latin American and Spanish criminologists began to pay attention to the issue of female transgression, especially how it applies to women deprived of their freedom, from a gender perspective.

Palabras clave: Inmigración, Criminalidad femenina, Cárceles, Vulnerabilidad.

Keywords: Immigration, Female Crime, Prison, Vulnerability.

Introducción

Hablar de extranjería e inmigración puede asociarse por desconocimiento a ciertos prejuicios negativos, ya sea por los diferentes acontecimientos que están ocurriendo en nuestros días y específicamente en nuestro entorno, así como al tratamiento que le dan los medios de comunicación a ciertas actividades ilícitas de diferente envergadura en las que están implicados población extranjera (Igartua, 2006). Por lo general se tiene la idea de una población siempre más propensa a asociarse con un porcentaje de criminalidad algo más elevado. Aunque no sea lo políticamente correcto, la población autóctona de determinadas características y, especialmente en ciertos contextos, suele mirar hacia el o la inmigrante como una amenaza a la seguridad, a la incolumidad de las personas y no para de preguntarse como un inmigrante puede llevar un nivel de vida adecuado: este propagado pensamiento se está volviendo, cada vez más, en un auténtico topo. (Herrera, 2012)

Si bien es cierto que actualmente ligamos crímenes de alta intensidad con inmigrantes como podría ser el tráfico de estupefacientes, terrorismo, trata de personas y otros de la especie. Aunque también es cierto que no todos los delitos cometidos por inmigrantes se acercan a estas características (Ferraris, 2012), son algunos de los mencionados anteriormente los que están más presentes en los medios de comunicación y los que contribuyen, en gran medida, a la creación de prejuicios asociados a todo el colectivo.

Ahora bien, según Palidda, la mayor visibilidad de los extranjeros y las extranjeras en el mundo de la criminalidad tiene su razón en el hecho de que haya una sustitución de los criminales europeos: como en el mundo del trabajo, también en la delincuencia, los trabajos menos cualificados quedan en mano de aquellas personas que se encuentran en situación irregular o de desventaja tanto social como cultural.

Los "trabajos" menos retribuidos y más peligrosos ya se han vuelto prerrogativa de cierta población extranjera: el tráfico de drogas en las calles, la prostitución, hurtos y robos es decir todos los delitos que fomentan las ideas que nuestros países se hayan vuelto más inseguros. (Palidda, 1995)

Tal es el caso de las mujeres inmigrantes que cumplen condenas en las diferentes cárceles de España por hechos demás aislados en la legislación, y si bien es cierto que no podemos llamarlos "blandos" puesto que son penados por el actual código judicial de conducta, podrían ser casos no lo suficientemente claros como para realizar condenas severas y por lo tanto desprestigian al cumulo de inmigrantes sin tomar en cuenta cada caso en específico. (Redondo, 2015)

El presente trabajo toma como principal desarrollo la investigación de las pautas arriba mencionadas, teniendo en cuenta primeramente la diferenciación entre los conceptos de extranjeras e inmigrantes así como su situación legal en el país, que de acuerdo a nuestra investigación, influye sobremanera en la actuación criminal de estas personas. Por lo tanto, centramos nuestro objeto de estudio en aquellas mujeres inmigrantes que se encuentren en el país de manera regular o irregular que estén cumpliendo una pena carcelaria a razón del cumplimiento de su sentencia: ¿Qué razones llevan a las mujeres inmigrantes a cometer delitos y comúnmente cual es el tipo delictivo?

Los sitios geográficos de interés elegidos para esta investigación son, por un lado, Andalucía. A

nuestro parecer es un contexto muy interesante para estudiar; en primer lugar Andalucía es la región territorialmente más extensa de toda la península ibérica, es un territorio receptor de inmigración desde diferentes aéreas geográficas: desde el sur proveniente de los países Africanos pero sobre todo cuenta con un número altísimo de inmigrantes provenientes de los países de latino América.

Al cierre del año 2015, 61.614 personas se hallaban privadas de libertad en España en los 98 centros penitenciarios con independencia orgánica (total nacional). De ellas, 56.892 eran hombres (92,34 %) y 4.722 mujeres (7,66 %). Por comunidades autónomas, Andalucía destaca por su número de presos con 14.359 reclusos (de los cuales 1066 son mujeres es decir el 7,42%), seguida de Cataluña (8.810) y Madrid (8.273). En términos porcentuales Andalucía acoge al 23,30% del total de presos de España, seguida de Cataluña con el 14,30% y Madrid con el 13,43%. Del total de los reclusos 17.870 no son españoles, es decir 29% de los presos es representado por extranjeros; especificamente en Andalucia hay un total de 2.403 reclusos extranjeros de los cuales el 8,40 % es representado por mujeres extranjeras. (ACAIP, 2016).

Por otro lado, se elige el estado de Chiapas para realizar un estudio de comparación entre este estado fronterizo de Mexico y la Comunidad Autonoma de Andalucia, porque es de fundamental importancia proporcionar un acercamiento más genuino al fenómeno que ocurre en un país donde la migración es un fenómeno de considerable envergadura.

Chiapas es el estado más fronterizo del sur de México; comparte con Guatemala una frontera de más de 800 km, además Chiapas representa el rostro más visible de la pobreza y la marginación en el México posterior a la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). (Villafuerte Solis, 2014)

Un dato de fundamental importancia es que en la frontera sur de México, en Tapachula, se encuentra una cárcel femenina con un número relevante de mujeres inmigrantes originarias de Guatemala, Honduras y El Salvador detenidas, acusadas del delito de trata de personas. (Mariscal, 2016)

Por lo general, la responsabilidad de la mujer en la educación y bienestar de su familia parecen dificultar las oportunidades para cometer actividades delictivas y facilitan que éstas sean controladas y socializada en el respeto por las normas (Zuloaga, 2013)

Sin embargo diferentes son las razones por las cuales las mujeres inmigrantes cometen delitos por los que están cumpliendo condena. Según la catedrática de la Universidad de Cambridge Loraine Gelsthorpe: «Un alto porcentaje de las mujeres que cometen delitos han sufrido abusos sexuales y violencia doméstica» (Loraine, 2015), el número de mujeres involucradas en situaciones de abuso de menores, maltrato, drogadicción, alcoholismo, etc., en proporción, es mayor que el de hombres. Además, el número de mujeres que presentan problemas psicológicos también es mayor y posiblemente, dichos problemas sean consecuencia de la angustia sufrida en relaciones abusivas, en situaciones de pobreza, etc. (Gelsthorpe, 2012)

1. Objeto teórico de estudio, hipótesis y objetivos

El principal motivo de la realización de esta investigación recae en el análisis de como la vulnerabilidad de las mujeres inmigrantes tanto social como estatal puede llevarlas a situaciones delictivas, de igual manera nos enfocamos en el proceso de encarcelamiento y a las mejoras que pudiera la ley acatar de cara a los intereses humanos de las inmigrantes. (Marquez, 2014)

Nuestra investigación se centra en la comunidad autónoma de Andalucía por diferentes motivos, uno de los más esenciales es la cantidad de inmigrantes que pasa por tierras andaluzas buscando tanto la inmigración a territorio español como el paso a otro conjunto de países de la zona Schengen.

De igual forma nos centraremos en contrastar nuestra investigación fuera de la zona europea para poder dar un acercamiento más genuino al fenómeno que ocurre en cualquier país donde la migración sea una necesidad para otros pueblos ya que como habíamos sugerido previamente, lo que nos atañe de este tema son las reclusas inmigrantes confinadas en cárceles de España, los motivos por los cuales han sido acusadas y los procesos de internamiento que manejan las autoridades y sus respectivos reglamentos.

Sin embargo, debemos aclarar que es importante realizar un comparativo entre lo que ocurre en España y en otros países fuera de las directivas de la Unión Europea, sus motivos, causas y circunstancias ya que puede ser factor clave para comprender los diferentes órdenes y actuares de ambos, la inmigrante y el estado. De ahí la idea de elegir México para la realización un trabajo de comparación tras una estancia en la Universidad de Yucatán.

Con respecto a la temporalización tomamos la última década, específicamente de 2004 a 2014 para coadyuvar nuestro tema dado que, en dicho periodo de tiempo, se han efectuado grandes cambios, en su mayoría negativos para las mujeres inmigrantes con respecto a la legislación de extranjería y su reglamentación, así como el código penal y procesal.

La hipótesis en la cual nos basamos es que las mujeres inmigrantes al encontrarse en un estado de vulnerabilidad, en cualquier aspecto social, legal y hasta en su manera de vivir, son más propensas a cometer actos delictivos de diferente índole, principalmente aquellos que son directamente relacionados con su situación migratoria y que podemos categorizar como "delitos de supervivencia", podemos encontrar que cometen mayormente faltas, delitos leves y delitos menos graves que las llevan a perseguir una condena en las instituciones penitenciarias del país.

El objetivo general de nuestra investigación es realizar el estudio del proceso llevado a cabo tanto por las mujeres inmigrantes como por las autoridades a partir de que las mujeres inmigrantes cometen un delito que es castigado por el código penal al fin de determinar las razones de las mujeres inmigrantes a la hora de cometer el delito, los tipos de delitos comúnmente cometidos por ellas y que las involucra en estas situaciones.

Justificar la posible convicción de este comportamiento al grado de vulnerabilidad que sufren por parte de la ley, la sociedad de acogida y de origen para evidenciar que una política de género neutral en materia de inmigración es un detonante clave para cometer delitos y contribuir a realizarles un daño en lugar de una rehabilitación a estas mujeres inmigrantes una vez dentro de las instituciones penitenciarias.

Por lo tanto establecemos los siguientes objetivos específicos dentro de nuestra investigación:

1. Analizar el porcentaje de extranjeras que ingresan a territorio español tanto de manera regular como irregular, con el fin de analizar y establecer los delitos más prominentes de aquellas extranjeras consideradas inmigrantes

2. Documentar estadísticamente los delitos mayormente cometidos por mujeres inmigrantes para demostrar que se trata de falta, delitos leves o menos graves.

3. Averiguar si la vulnerabilidad es un factor fundamental en la conducta delictiva de las mujeres inmigrantes tanto regulares como irregulares, considerando los aspectos legales y sociales que vulneran los derechos de las mujeres inmigrantes.

4. Evaluar el proceso de encarcelamiento de las mujeres inmigrantes que cometen delitos, detallando la calidad de vida dentro de los recintos penitenciarios desde una perspectiva de género y extranjería, con el fin calificar el proceso penal y la ayuda consular con la que cuentan dichas inmigrantes.

5. Comparar a México para entender la forma de actuar de las autoridades respectivas y el comportamiento de las mujeres inmigrantes en otro estado fuera de la Unión Europea, de igual forma las razones comunes que impulsan a la mujer inmigrante a cometer delitos en ese país y contrastarlas con lo sucedido en España.

6. Demostrar que las mujeres inmigrantes en España no son protegida como tales en el ordenamiento español tanto dentro como fuera de las cárceles.

2. Antecedentes

El presente proyecto de investigación se asienta sobre dos pilares claves e imprescindibles para comprender la totalidad del trabajo: la relación existente entre criminalidad femenina y la incidencia del factor vulnerabilidad en la conducta delictiva de las mujeres inmigrantes.

La población extranjera residente en España alcanza los 4.418.898 millones de habitantes (Instituto Nacional de Estadistica, 2016), siendo casi el 10% del total de los residentes en este país tanto aquellos que se encuentran en régimen general como aquellos en régimen de libre circulación. España es el octavo país de la Unión Europea que tiene más población extranjera y donde ésta representa una de las proporciones más altas respecto de la población total (EUROSTAT, 2015).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística la cantidad de inmigrantes registrados en España en el año 2004 era de 2.664.168, mientras que en el último censo en el año 2015 eran 4.418.898 millones, por lo que podemos ver que ha habido un aumento en el número de inmigrantes registrados.

Lo anterior nos muestra que los flujos migratorios no han desaparecido y por lo tanto, los crímenes cometidos por extranjeros siguen siendo de alto impacto, siguiendo la definición de este término como aquellos crímenes contra la vida y la propiedad,[1] para la población local en los países de acogida de dichos extranjeros. (Universidad Nacional Autonoma de Honduras , 2015)

[1] De acuerdo con un estudio realizado por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, se definen delitos de alto impacto aquellos que atentan contra la vida y la propiedad, y que pueden generar alta importancia en la sociedad, tal es el caso de homicidio, robo, secuestro, violación, violencia doméstica, violencia intrafamiliar entre otros probables contingentes dependiendo del entorno social y la estadística del delito.

Como se ha mencionado anteriormente, el simple hecho de que los inmigrantes se encuentren de manera irregular ya es una falta grave en sí, pero ¿Qué otro tipo de delitos comete la población inmigrante?

Según Oscar Pérez en su artículo "Delitos culturalmente motivados" la diversidad cultural, sobre todo en occidente, y los flujos migratorios son de vital importancia a la hora de aseverar un delito, dado que el mismo extranjero podría no estar al tanto del delito que está cometiendo (Fuente, 2012).

Por otro lado, muchos de los infractores tienen una perfecta sapiencia del ordenamiento legal del país de acogida, y sin embargo cometen de igual manera estas faltas.

Delitos en materia de inmigración, trata de personas, falsas declaraciones, robo de identidad, robo a derechos de autor, riña, delitos a la salud y encubrimiento son los principales delitos atribuidos a los extranjeros, sin embargo existen razones clave por las cuales los extranjeros cometen estos delitos en específico.

Según el Informe General 2014 (Interior, Informe General, 2014), las mujeres se encuentran en prisión, en aplicación del Código Penal derogado, por los siguientes delitos: delitos contra la salud pública (28,3%), robos (23,3%) y terrorismo (20%).

En aplicación de la Ley 10/95 del Código Penal: contra la salud pública (48,2%), robos (24,1%); es decir, por ambos delitos entran en prisión siete de cada diez internas (72,3%).

Ahora bien, a la hora de investigar la relación entre tipología delictiva y nacionalidad, nos encontramos con la limitación de que ninguna fuente ofrece datos que vinculen las dos variables, no obstante la existencia de algunos estudios sobre la delincuencia en Andalucía (García y Pérez 2006).

Los perfiles delictivos de las mujeres extranjeras no difieren mucho de los de las mujeres españolas: delitos contra la salud pública y delitos contra la propiedad principalmente, aunque se van definiendo perfiles más novedosos, como es el caso de los delitos de tráfico de personas, explotación sexual, extorsión o estafa, ligados a nacionalidades más recientemente incorporadas a la inmigración y con un peso cada vez mayor en el conjunto de la población inmigrante en España. (Garcia, 2006)

Según un estudio hecho en el 2010 por Joaquina Castillo Algarra y Marta Ruiz García el tráfico de drogas va ligado a trayectorias de exclusión social, tanto en el caso de las mujeres españolas como en el caso de las extranjeras; así mismo la pobreza, la precariedad laboral y el paro están presentes en la mayoría de las historias de vida de las mujeres condenadas por éste u otros delitos, tales como los delitos contra la propiedad, directamente relacionados con el consumo de drogas, siendo éste último un rasgo distintivo de las españolas.

Cabe mencionar que según el mismo estudio antes citado, el proceso de criminalización previo al ingreso en prisión de las mujeres está relacionado con los contextos sociales y, en el caso concreto de las inmigrantes, con los contextos geográficos de origen. En este sentido, podemos apuntar una clara vinculación entre delito y nacionalidad: el tráfico de las "mulas" latinoamericanas, especialmente colombianas, o de las marroquíes, y los nuevos perfiles asociados a la estafa y el tráfico de personas que afecta a las mujeres del Este, principalmente rumanas. (Castillo Algarra, 2010)

Sin embargo para lo que concierne las reclusas inmigrantes, el delito va ligado a la decisión de emigrar y a la trayectoria migratoria: es el caso de las "correos" o "mulas colombianas", que trafican con drogas como vía para lograr el dinero que les permite afrontar los gastos de la migración, además la mayoría de estas mujeres no tienen una trayectoria delictiva previa. (Castillo Algarra, 2010)

3. El factor vulnerabilidad

Uno de los principales motivos por los cuales las inmigrantes cometen delitos es por la vulnerabilidad social y legal que sufren por parte del país de acogida.

Enfocándonos más en los antecedentes de nuestro tema de estudio se encuentran las mujeres inmigrantes que, de status migratorio regular o irregular en el país, cometen delitos de diversa índole los cuales están penados por la legislación de extranjería y la legislación penal. Datos publicados por Natalia Ribas en 2005, nos dan a conocer que mientras que la mayoría de los extranjeros de sexo masculino que están llevando a cabo condena en las cárceles españolas cuentan con legal estancia en territorio nacional, las mujeres puestas a disposición de la autoridad, en mayor parte, son aquellas llamadas "correos" término utilizado para aquellas mujeres que son interceptadas en los aeropuertos o puestos de control con una pequeña carga de droga, algunos de los motivos de esta tendencia aseveran a la dificultad de las mujeres para involucrase en el mercado laboral e inserirse de manera migratoria regular al país, dada la vulnerabilidad en la que se encuentran y la alta dificultad provista en la legislación de extranjería para regularizar su situación migratoria (Ribas N., 2005).

Existe una tendencia muy radicada por parte de muchos autores de hablar de la "invisibilidad de la mujer inmigrante". (Ribas N., 2005)

Normalmente vemos a la migración como un fenómeno de género neutro dado a que tanto hombre y mujeres realizan estos movimientos, sin embargo, la migración es una cuestión de género ya que impacta de manera distinta a hombre y a mujeres, las diferencias recaen en el papel, la conducta y las relaciones sociales, tanto en el país de acogida como en su país de origen. (Organización Internacional para las Migraciones , 2004)

Cabe mencionar que uno de los factores que más influye para atribuirlas invisibles es la situación administrativa, respecto a la residencia legal y a la situación laboral. No se debe olvidar que "la mujer que migra experimenta un gran desarraigo: está en un país extraño, de costumbres y cultura ajenas, sin su familia y también, en su mayoría, con sus expectativas frustradas" (Reusch, 2007).

4. Política criminal de inmigración

La cuestión de cómo debe tratarse a las personas que atentan contra las reglas básicas de la convivencia social y con ello lesionan o ponen en peligro al individuo o a la comunidad constituye el objeto principal de la Política Criminal. (Larrauiri Pijoan, 1999)

Según el autor alemán Claus Roxin la Política Criminal es una disciplina que se estructura en torno a la estrategia de lucha contra el crimen, su función va más allá, alcanza al tratamiento de la problemática de los ciudadanos que perpetran hechos delictivos. Además es una disciplina que se encuentra a caballo entre la ciencia y la política («... Por un lado, se basa como ciencia en el conocimiento objetivo del delito en sus formas de aparición jurídicas y empíricas; por otro lado, pretende, como clase de política, llevar a cabo ideas o intereses concretos») y su metodología se desarrolla entre el ámbito de la elaboración teórica y el plano de su incidencia practica en la realidad social. (Roxin, 1992)

Hoy en día la política criminal de Inmigración se recoge en la legislación sobre extranjería y en la legislación penal, cuyo objetivo es controlar los flujos migratorios y luchar contra la inmigración ilegal, con una criminalización del inmigrante ilegal.

En el ordenamiento jurídico español, en la Ley sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, se establece la expulsión de los inmigrantes ilegales, y además se contempla la posibilidad de aplicar la sanción de expulsión a los inmigrantes en los casos de comisión de infracciones muy graves y graves.[2]

De una política migratoria "relajada" al endurecimiento de las leyes de extranjería, hemos encontrado al estado español en todas las facetas referentes al tema, desde la primera aplicación de la actual ley de extranjería en el año 2000, hasta la firma del tratado de Lisboa en el año 2009. Algunos de los cambios más drásticos que hemos podido observar en esta temporalidad se encuentran en la figura de expulsión o retorno voluntario, la cual se ha ido añadiendo y, a su vez, ha sido parte esencial del código penal español en materia de inmigrantes, sobre todo, aquellos que no posean residencia legal en el país a la hora de cometer un crimen.

Otra de las figuras que encontramos a menudo es el incremento de requisitos para poder realizar los trámites pertinentes para obtener una residencia o estancia legal en España. Dentro de estos requisitos y relativo a la crisis económica en el año 2012 se ha incluido obligatoriamente, tanto para comunitarios de libre movimiento como para extracomunitarios de movimiento restringido, incluir sustento económico para poder realizar cualquier tipo de tramite migratorio en el que encontramos capital suficiente no especificado por la ley en algunos casos o contratos de trabajo indefinidos, esto crea aún más desasosiego entre los inmigrantes irregulares, puesto que cada año les es más imposible conseguir su documentación pertinente y deben obtener recursos para solucionar su situación cotidiana y así poder solventar a los mismos y sus familias (Carpio, 2014), de igual forma la ley ampara cierto tipo de trabajos discriminatorios como es el caso de las "mujeres limpiadoras" en dónde el cumulo de mujeres inmigrantes, en muchos de los casos, debe de participar para ser elegible a su legal estancia, impidiendo entonces la libertad de profesión y minimizando la capacidad social, intelectual y profesional de la mujer migrante, esto como anteriormente dicho, aunado a unos sueldos basura. (Olmedo, 2007)

5. Metodología

Este trabajo esta categorizado dentro del apartado de Metodología cualitativa-cuantitativa de corte mixto, debido a que nuestra propuesta es, además de informar lo que está ocurriendo actualmente en relación con la aprehensión y proceso de las mujeres inmigrantes en las cárceles, así como su estrecha relación con la vulnerabilidad social y legal, hablamos de una serie de propuestas y cambios de acción para referir una mejoría satisfactoria tanto al estado como al sujeto procesado en dicho tema.

La idea de utilizar el método cuantitativo ha sido sugerida por García España, la autora en su análisis criminológico utiliza todos los métodos propios de la criminología empírica (España, 2001)

[2] Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

En cuanto al metodo cualititavo, el cual estudia al sujeto en si y su comportamiento en la sociedad, nos guiamos por la conducta de las mujeres inmigrantes ya que analizaremos su conducta a traves de su realidad tanto en la sociedad de acogida como en la de procedencia. (Bravo, 2001)

El diseño de nuestro proyecto se fija como un estudio explicativo en un tiempo de ocurrencia tanto retrospectivo como prospectivo dado a la temporalidad manejada para verificar la problemática a investigar como los posibles cambios futuros deben de ser realizados para resolver dicha problemática. (Ander-Egg, 1995)

El sujeto de estudio se centra en las mujeres inmigrantes de la cuales tomaremos una muestra de 50 mujeres de 18 a 50 años que hayan sido detenidas o se encuentren cumpliendo condena en cárceles andaluzas o del estado mexicano de Chiapas, categóricamente aquellas inmigrantes en situación regular e irregular dentro del país de acogida.

Las mujeres extranjeras que se hallaran como turistas, o emigrantes de paso se encuentran excluidas de nuestro estudio, solo aquellas que hubiesen tenido el deseo de inmigrar al país anfitrión objeto de nuestra investigación cuentan como muestra real: sujetos de este estudio serán aquellas mujeres inmigrantes con status regular o irregular en el país de acogida que hayan cumplido condena en el plazo temporal 2004/2014.

La razón principal para decidir esta muestra se centra en las raíces de la investigación, dado que la meta es recalcar la vulnerabilidad, los procedimientos legales y de internamiento solo de aquellas consideradas inmigrantes pagando condena en prisión.

Referencias bibliográficas

ACAIP. (01 de Enero de 2016). Informe prisiones Españolas 2016. Obtenido de www.acaip.es: https://www.acaip.es/images/docs/ACAIP%20%20INFORME%20PRISIONES%20ESPA%C3%91OLAS%20%20ENERO%202016%20%20PRIMER%20RESUMEN.pdf

ANDER-EGG, E. (1995). Técnicas de investigación Social. Buenos Aires : Lumen Argentina.

BERNAL, C. (2006). Metodología de la Investigación 2da edicíón. México: Pearson.

BRAVO, R. S. (2001). Técnicas de Investigación Social. Madrid: Paranino.

CASTILLO ALGARRA, J. R. (2010). Mujeres extranjeras en prisiones españolas. El caso andaluz. Revista Internacional de Sociología Vol. 62 n. 2, 479.

CHAUX, G. W. (1993). La vulnerabilidad Global en Maskrey Andrew (Comp), La Red. Los desastres no son naturales . Bogotá: Tercer Mundo Editores .

CORBETTA, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Bolonia : Mcgraw Hill.

ESPAÑA, E. G. (2001). Inmigración y delincuencia en España: análisis criminológico. Valencia: Tirant lo Blanch.

EUROSTAT (31 de 08 de 2015). ec.europa.eu/eurostat. Obtenido de http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00176&language=en

EUROSTAT (1 de Julio de 2015). Eurostat. Obtenido de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/f/f5/Immigration_by_citizenship%2C_2013_YB15.png

FERRARIS, V. (2012). Immigrazione e Criminalità. Roma: Carocci Bussole.

FUENTE, O. P. (2012). Delitos culturalmente motivados. European Journal of Legal Studies, 65-95.

GARCIA, E. (2006). Analisis de delincuencia en Andalucia. Sevilla: Centro de estudios Andaluces, Consejeris de la Presidencia. Junta de Andalucia.

GELSTHORPE, L. (2012). The Criminalisation of Migrant Women. Cambridge: Institute of Criminology, University of Cambridge, UK.

HERRERA, J. M. (2012). El sistema estadístico de criminalidad y su eficacia en el estudio de la conexión entre criminalidad organizada e inmigración en españa. Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, 2-12.

IGARTUA, J. J. (2006). Medios de comunicación, inmigración y sociedad . Salamanca: Universidad de Salamanca .

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (6 de Agosto de 2016). INE. Obtenido de http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp_inicio.htm

INTERIOR, M. D. (2014). Informe General.

LARRAUIRI PIJOAN, E. (1999). Política Criminal. Cuadernos de Derecho Judicial.Consejo General del Poder Judicial (IV).

LORAINE, G. (2015). International Sociological Debates at the University of Barcelona. Barcelona: ISDUB.

MARISCAL, A. (Junio de 2016). Mujeres migrantes, víctimas del plan antitrata. En el camino n. 34.

MARQUEZ, S. (13 de Abril de 2014). La vulnerabilidad social en la personas inmigrantes y la responsabilidad del tercer sector. Aragon, España.

MOLEDO, M. D. (2002). La delincuencia femenina. Psicothema, 175-176.

MUÑOZ-COMET, M. M.-B. (2015). La salida de inmigrantes en contextos de declive económico ¿Cambia la autoselección durante fases recesivas? Revista Española de Investigacio Social, 87-104.

OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN (2016). Extranjeros Residentes en España a 31 de diciembre de 2015. Madrid : Ministerio de Empleo y Seguridad Social .

OLMEDO, C. (2007). El trafico ilegal de seres humanos para la explitación sexual y laboral: la esclavitud del siglo XXI. Revista de ciencias sociales y juridicas, 3-16.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (2004). Migración y Genero. Ginebra: OIM.

PALIDDA, S. (1995). La devianza e la Criminalità. Primo rapporto sulle migrazioni, 250.

PEREZ, R. C. (2008). La inmigración femenina en España. Revista de Humanidades, 129-137.

PINO, M. P. (2009). Género e Inmigración. Mujeres al borde de la exclusión. Granada: Comares .

PINO, S. B. (13 de Diciembre de 2008). Central Sindical Independiente y de Funcionarios. Obtenido de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/SILVIA_BORREGO_2.pdf

REDONDO, M. (21 de Diciembre de 2015). Los Otros. Opinón sobre la inmigración en Europa. Madrid, Madrid, España.

REUSCH, E. L. (01 de Diciembre de 2007). Mujeres inmigrantes y Violencia de género. Aproximación diagnóstica a tres años de existencia de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Obtenido de http://www.portalsolidariocajaburgos.org/: http://www.portalsolidariocajaburgos.org/portalsolidario/PUBLICACIONES/83_Mujeres%20inmigrantes%20y%20violencia%20de%20g%C3%A9nero.pdf

RIBAS N., A. E. (2005). Rastreado lo invisible, mujeres extranjeras en las cárceles. Barcelona: Athropos Editorial.

ROXIN, C. (1992). Política Criminal y estructura del delito (elementos del delito en base a la Política Criminal). Barcelona: S.A. PPU.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE HONDURAS (2015). Delitos de Alto Impacto . Tegucigalpa: IUDPAS.

VILLAFUERTE SOLIS, D. (2014). Tres ciclos migratorios en Chiapas: interno, regional e internacional. Migración y desarrollo vol.12 no.22 Zacatecas, 03-37.

ZULOAGA, L. (17 de Abril de 2013). ¿Es la Criminalidad una cuestión de género? . España.

PRÁTICAS PROMOTORAS DA IGUALDADE DE GÉNERO: FORMAR PARA UMA SOCIEDADE IGUALITÁRIA

Carvalho, Luísa
Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal
luisacarvalho@esep.pt

Mendes, Teresa
Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal
teresa.mendes@esep.pt

Resumo

Educar para a igualdade de género e para a cidadania tem sido, em Portugal, uma preocupação nas últimas décadas, em linha com os compromissos assumidos a nível internacional.

A Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) assume, a nível nacional, um papel de relevo no que a esta temática diz respeito. Elegendo a educação como uma área estratégica e de intervenção prioritária, e procurando dar resposta às medidas e recomendações nacionais, a CIG elaborou e publicou, em 2010, um conjunto de guiões, tendo em vista apoiar as práticas educativas dos docentes (desde a educação pré-escolar ao ensino secundário).
Neste alinhamento, e em consonância com a estratégia formativa da CIG, tem vindo a ser desenvolvido, por uma instituição de ensino superior situada na região portuguesa do Alentejo, um projeto formativo junto de educadores e professores, tendo em vista a sensibilização e a promoção da igualdade de género.

Na presente comunicação, pretende-se analisar e dar a conhecer atividades, algumas delas inspiradas nas propostas dos guiões da CIG, planificadas especificamente com o propósito de conhecer as conceções das crianças e de promover a igualdade de género.

A análise das atividades desenvolvidas permite verificar que se evidenciam alguns sinais de mudança, mas que ainda estamos longe de uma sociedade igualitária, registando-se conceções estereotipadas do género

Abstract

In Portugal, Education for gender equality and citizenship has been a concern in recent decades, in line with the commitments made at international level.

The Commission for Citizenship and Gender Equality (CIG) assume, at the national level, an important role in this issue. Electing education as a strategic area with priority intervention,

seeking to respond to national measures and recommendations, CIG prepared and published in 2010 a set of guidelines, in order to support the educational practices of teachers (from pre-education school to secondary school).

In line with the training strategy of the CIG, a training project with educators and teachers has been developed by a higher education institution in the Alentejo in order to raise awareness and promote gender equality.

In this communication, we intend to analyse and publicize activities, some of them inspired by the proposals of the scripts of the CIG, specifically planned in order to meet the conceptions of children and promote gender equality.

The analysis of activities demonstrates that there are evident signs of change, but we are still far from an egalitarian society, registering stereotypical conceptions of gender.

Palavras-chave: Educação, igualdade de género, cidadania, formação.

Keywords: Education, ender equality, citizenship, formation.

1. Educação para a igualdade de género e cidadania

1.1. Enquadramento

Numa sociedade que se pretende cada vez mais justa e igualitária, as questões de género e cidadania têm vindo a assumir uma crescente relevância nas agendas políticas internacionais, merecendo igualmente a atenção e a reflexão de organizações não governamentais, da comunidade científica e da sociedade civil, em prol da promoção de uma educação para a cidadania em que homens e mulheres tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades.

Contudo, e apesar dos esforços efetuados à escala mundial no sentido do combate às desigualdades entre homens e mulheres no acesso ao trabalho, à educação, ao poder, ainda subsistem assimetrias e discrepâncias, em grande parte devido à permanência de "estereotipias arcaicas, conducentes a desigualdades e discriminações, penalizadoras em maior escala para o sexo feminino" (Vieira, 2010, p. 7).

Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa consagra, no seu artigo 9.º, o princípio da igualdade entre homens e mulheres, da mesma forma que determina que

todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei e que ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual (artigo 13.º).

Sendo Portugal um Estado democrático desde 1974, a sua principal tarefa é a de promover estes princípios e de zelar pelo seu cumprimento. No que diz respeito às questões que se prendem com a Igualdade de Género, o Estado conta com a intervenção da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), que tem desenvolvido inúmeras ações de sensibilização e formação com a finalidade de eliminar a discriminação de género e estabelecer os alicerces de uma cidadania plena. No entanto, o European Institute for Gender Equality (EIGE) constatou que, segundo dados de 2012 (ver gráfico 1), Portugal estava

no final do ranking da União Europeia no que diz respeito ao Índice Europeu da Igualdade de Género (Falcão & Costa, 2016).

O preconceito e os estereótipos de género, fortemente enraizados na sociedade portuguesa, conduziram a uma previsível resistência à mudança de mentalidades. Sendo o género uma categoria social, é natural que as representações estereotipadas sofram um processo de transformação ao longo da História e na sequência das alterações sociais que daí decorrem, pelo que é necessário repensar os papéis que atualmente são atribuídos ao homem e à mulher, numa sociedade em permanente mudança, e erradicar qualquer atitude sexista, baseada no preconceito e no estereótipo.

Gráfico 1. Índice Europeu da Igualdade de Género, União Europeia

Fonte: EIGE

Daí que seja crucial que se continue a pugnar, em todos os setores da vida pública e privada, pela desconstrução de estereótipos sociais e de género, promovendo uma educação para a cidadania, assente nos princípios da igualdade, da tolerância, da solidariedade, do respeito pelo outro, da democraticidade, da inclusão e da justiça.

Isto pode conseguir-se, de acordo com Vieira (2010, p. 8), "através de boas práticas de cidadania activa e democrática, que possam

ser apreendidas na escola a par dos conteúdos curriculares". A Escola, desde a educação pré-escolar, é, justamente, o local privilegiado para se estabelecer os alicerces de uma consciência cívica junto dos mais novos, para que haja uma efetiva mudança de mentalidades e de comportamentos em prol da superação de estereótipos e de preconceitos. Nesse sentido, "é necessário que a escola assuma também a responsabilidade de se tornar num local de partilha, de cooperação e de educação para a participação" (ibidem).

Assim, a educação para a cidadania deve iniciar-se o mais precocemente possível, através de estratégias educativas e pedagógicas que fomentem a partilha de experiências, o desenvolvimento do pensamento divergente e do espírito crítico e reflexivo. Ajudar as crianças, meninos e meninas, a colocar-se no lugar do Outro e a respeitar as diferenças individuais, culturais, sociais e de género é, em nosso entender, a forma mais profícua de atenuar as desigualdades entre os seres humanos, independentemente do seu sexo, raça, cultura ou estatuto social. Numa sociedade cada vez mais plural, mas que se pretende inclusiva, a educação é fundamental para se fortalecer a coesão social e para capacitar os indivíduos de mecanismos heurísticos e axiológicos que lhes permitam assumir o seu papel de verdadeiros agentes de mudança.

Para isso, é necessário que educadores, professores e outros agentes educativos se consciencializem, cada vez mais, do seu papel crucial na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Foi precisamente essa a intenção da CIG, ao publicar, no início da segunda década do século XXI, os Guiões de Educação Género e Cidadania, direcionados para educadores de infância e professores de todos os níveis de ensino, e cuja finalidade era a: «(...) integração da dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinámicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género que predefinem o que é suposto ser e fazer um rapaz e uma rapariga (...)» (Cardona, 2010, p. VII).

Através de dados teóricos relevantes para o estudo desta problemática, e sobretudo pelas abordagens educativas e pedagógicas neles apresentadas, os Guiões têm vindo a assumir um papel cada vez mais relevante nos diversos contextos educativos formais, auxiliando os profissionais de educação a conceber atividades não discriminatórias de género com os seus alunos. As ações de formação que entretanto foram realizadas pela CIG, em articulação com diversas instituições do ensino superior, contribuíram, em grande medida, para fomentar a autorreflexão dos educadores e professores sobre as suas práticas pedagógicas relativamente a esta problemática, e, consequentemente, a conceber e delinear atividades e estratégias cujo enfoque, centrado nas questões da igualdade de género e da cidadania, tinham (e têm) em vista a construção de uma cidadania ativa e democrática.

O estudo que a seguir se apresenta resulta, precisamente, do trabalho desenvolvido com um grupo de educadores e professores numa instituição do ensino superior público em Portugal, em 2014-2015.

2. Estudo de campo

2.1. Metodologia

Assumindo a cidadania e a igualdade de género como um eixo de intervenção prioritária, considerou-se fundamental desenvolver um trabalho mais próximo com educadores e professores. Conforme é referido pela UNESCO (2015), «embora seja possível criar um currículo de cidadania global, o alcance é maior do que uma única matéria; na verdade, é mais amplo do que o próprio currículo» (p. 25).

Atendendo à complexidade e à abrangência destas questões, considerou-se oportuno promover a oficina de formação "Currículo na educação básica e contributos para a formação global do aluno: construção da identidade de género e cidadania". Destinou-se a profissionais de educação e incidiu nas questões da cidadania e, essencialmente, da igualdade de género. Foi objetivo criar um espaço de discussão e reflexão entre formandos e formadores, de modo a potenciar a consequente aplicação, em contextos educativos diferenciados, de algumas sugestões didáticas explanadas nos Guiões publicados pela CIG. Pretendia-se a conceção e a implementação de projetos/atividades que concorressem para a desconstrução das conceções e dos comportamentos estereotipados de género dos mais novos, tendo em vista a formação para a cidadania democrática.

A oficina de formação decorreu, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, nos anos 2013/2014 e 2014/2015. Os dados apresentados centram-se neste último período temporal, no qual concluíram a formação onze profissionais de educação.

De seguida, descrevem-se e analisam-se atividades implementadas por alguns formandos junto dos grupos de crianças com os quais desenvolviam a sua prática pedagógica.

2.2. Análise e discussão dos resultados

Por se constituir como o grupo mais representativo nesta formação, correspondendo a seis formandas, a análise centrar-se-á no trabalho levado a cabo pelas educadoras de infância que desenvolviam a sua prática junto de grupos de Educação Pré-Escolar (3 a 6 anos). As atividades projetadas pretenderam conhecer as conceções das crianças e promover a igualdade de género. De forma a proceder à identificação das atividades desenvolvidas, agruparam-se as mesmas em quatro categorías:

Quadro 1. Categorias e número de atividades desenvolvidas nesse ámbito

Categorias	N.º de atividades
a) Representações (registos)	5
b) Celebrações dos Dias da Mãe e/ou do Pai	6
c) Preferências (brinquedos/máscaras)	3
d) Leitura de livros infantis	2

a) Representações

Apenas uma das formandas não optou pela identificação e registo das representações que as crianças tinham acerca dos papéis/tarefas dos pais e das mães. As educadoras pretendiam levar as crianças a refletir sobre questões da igualdade de género, através do desenho, de modo a desenvolverem um espírito crítico e a adotarem comportamentos que promovessem a construção da identidade de género e cidadania. As ilustrações que se seguem exemplificam as produções de uma criança, acerca do papel e das tarefas desempenhadas pelos seus progenitores em casa e fora de casa.

Figura 1. Registos de uma criança

De um modo geral, aos pais foram frequentemente atribuídas as seguintes funções: trabalhar; ir ao café; ver televisão (com a criança); arranjar o carro; ir à horta; ir à tourada; tratar dos cães ou "não fazer nada". Por seu turno, associaram-se os seguintes afazeres às mães: lavar a loiça; cozinhar; fazer as camas; ir às compras; estender a roupa; varrer o chão; fazer limpezas; ir à loja; ver televisão. Atribuem-se, assim, à figura materna tarefas mais relacionadas com o lar e à figura paterna atividades de lazer e ocupação dos tempos livres.

Os registos e a discussão de ideias permitiram verificar que as crianças aceitavam de forma pacífica os papéis de cada um dos país. Trata-se de uma divisão de tarefas que, ainda que aceite de forma natural, traduz uma visão estereotipada de género: «o desenvolvimento dos papéis de gênero e a construção da identidade são socialmente construídos e aprendidos desde o nascimento, com base em relações sociais e culturais que se estabelecem a partir dos primeiros meses de vida (...)» (Knüpe, 2004).

b) Celebrações dos Dias da Mãe e/ou do Pai

O Dia do Pai ou o Dia da Mãe serviram de mote ao desenvolvimento de atividades junto de todos os grupos de crianças, nomeadamente com a elaboração de presentes e cartões a oferecer.

Ao analisar as escolhas das crianças, puderam observar-se diferenças muito acentuadas na figura do pai e da mãe. Para a realização dos trabalhos, disponibilizaram-se várias opções de escolha (materiais, cores,...), mas houve tendência em selecionarem a cor rosa para os trabalhos destinados à mãe e a cor azul para os elaborados para o pai. Constatou-se que determinados (pre)conceitos estavam muito interiorizados, concluindo-se que é necessário um trabalho sistemático junto dos grupos para que as escolhas e conceções possam traduzir-se numa progressiva alteração de mentalidades relativamente à igualdade de género.

Mais do que qualquer outro tipo de estereótipos, os de género apresentam (...) um forte poder normativo, na medida em que assumem não apenas uma função descritiva das supostas características dos homens e das mulheres, mas também consubstanciam uma visão prescritiva (...) dos comportamentos (papéis de género) que ambos os sexos deverão exibir, porque veiculam, ainda que implicitamente, normas de conduta. (Vieira, 2010, p. 27)

Atendendo a estas constatações, procurou-se-se ainda elaborar presentes ou propor jogos que normalmente estão mais associados ao género oposto. A título de exemplo, para lembrança do Dia do Pai, uma das educadoras propôs que se oferecesse um avental, organizando, numa fase prévia, uma discussão/reflexão em torno das opiniões das crianças sobre a participação do pai nas tarefas domésticas. Procedeu à votação acerca da possibilidade de a prenda a elaborar ser um avental e a proposta acabou por ser votada favoravelmente por unanimidade. No Dia do Pai, para a entrega da prenda, foi organizada uma festa surpresa que consistiu num lanche convívio para pais e filhos; embora não o soubessem antecipadamente, foram os homenageados, os pais, a confecionar o lanche. Todos aceitaram, com entusiasmo, o desafio.

Através do desenvolvimento destas atividades, fomentou-se a reflexão com as crianças sobre os papéis de género com o objetivo de desconstruir estereótipos e promover atitudes positivas face à igualdade de género.

c) Preferências

Conhecer as preferências das crianças foi também objetivo de algumas formandas, recorrendo a situações festivas para melhor explorar e compreender as opções dos meninos e das meninas. Duas educadoras, partindo do presente oferecido a meninas que recentemente haviam celebrado os seus aniversários, identificaram a prenda que as crianças consideravam mais adequada para a aniversariante e procuraram perceber se existiam estereótipos ao nível das suas conceções. Os presentes obedeciam a uma estereotipia que parece ser difícil de mudar, a avaliar pelas conceções das crianças, que consideram que os meninos não devem receber bonecas, ao contrário das meninas. Aproveitou-se para se proceder à identificação dos brinquedos preferidos das crianças. Concluiu-se que as crianças têm brinquedos estereotipados. Os rapazes raramente têm bonecas. As meninas pouco frequentemente têm carros, a não ser associados a características conotadas com o género (ex.: carro da Barbie ou legos cor-de-rosa). «Acredita-se que na medida em que a criança desenvolve o conceito de género, ela também

aprende o que acompanha ou deve acompanhar cada género em específico» (Knüppe, 2004).

Verificou-se que, no jardim-de-infância, os meninos gostam mais de brincar na garagem e as meninas na casinha das bonecas. Quando vão até à casinha, os meninos não reproduzem tarefas como passar a ferro, lavar a loiça ou fazer a cama. Quando questionados pela educadora acerca da razão pela qual os meninos brincam na casinha, mas não podem ter bonecas, um dos meninos respondeu: "É muito fácil. Os meninos têm brinquedos de meninos e as meninas de meninas!" Nesta sequência, ao desenharem um brinquedo que gostariam de ter, nenhum dos rapazes escolheu bonecas; continuavam a preferir outro tipo de brinquedos mais conotados com o género masculino. Como refere Knüppe (2004), «por meio das brincadeiras as crianças internalizam e reproduzem as relações estabelecidas por homens e mulheres, sendo que algumas, são caracterizadas pela reprodução de estereótipos socialmente atribuídos aos géneros».

Figura 2 - Brinquedos preferidos por uma menina (à esquerda) e por um menino (à direita)

Constatou-se, no entanto, e conforme é possível observar nos registos antes apresentados, que também existiam brinquedos preferidos simultaneamente por meninos e meninas, como é o caso do tablet/playstation.

Outra educadora promoveu, no Carnaval, uma discussão/reflexão sobre as máscaras que os meninos e das meninas iriam usar no desfile. Evidenciaram-se também a este nível escolhas muito estereotipadas: os rapazes escolheram mascarar-se de Homem Aranha, polícia, ninja, cowboy e as raparigas centraram as suas preferências em máscaras de princesa: Cinderela ou Branca de Neve. Só uma menina manifestou preferência por se mascarar de pirata. Quando apresentou a sua opção ao grupo, gerou-se uma discussão, na qual algumas crianças afirmaram que não poderia ser pirata porque "não há piratas meninas". Desencadeou-se uma reflexão sobre as atividades e papéis sociais que podem ser desempenhados por ambos os géneros e todos acabaram por concordar que "os piratas também podem ser meninas".

d) Leitura de livros infantis

A leitura e exploração de livros foi outra das atividades levadas a cabo pelas educadoras. Uma das educadoras recorreu à obra "O dia em que os lápis desistiram" e a outra a "O livro dos Porquinhos". Através desta última obra, e após a leitura do livro, discutiu-se com as crianças o que pensavam acerca de a mãe, no livro, fazer o trabalho todo sozinha e de o pai não ajudar. As crianças referiram que "era mau e a mãe ficava muito cansada"; consideraram que o trabalho doméstico deverá ser partilhado por todos (dentro de casa), ao invés de se sobrecarregar a mãe. As crianças afirmaram que tanto o pai poderá e "deverá" realizar as tarefas domésticas como a mãe poderá realizar tarefas que normalmente são atribuídas ao pai… (Muito embora tenham afirmado que em suas casas tal não acontece).

Através da exploração de histórias, é possível, desde cedo, incentivar a criança a refletir em torno destas questões, numa tentativa de contribuir para uma construção da identidade de género e cidadania que permita no futuro uma alteração de mentalidades, fortemente enraizadas na nossa cultura. De realçar, no entanto, que os livros de histórias se apresentam como um «(…) auxiliar muito útil, mas é sobretudo no dia a dia, através dos diálogos, das respostas às questões que vão surgindo, que se conseguem ultrapassar estas diferenças de forma positiva, proporcionando às crianças uma aprendizagem estimulante sobre a riqueza da diversidade» (Cardona, 2011, p. 103).

Conclusões

Evidenciam-se, considerando os grupos com os quais se trabalhou e os resultados obtidos, alguns sinais de mudança, mas ainda estamos longe de uma sociedade igualitária. As crianças revelaram ideias muitos estereotipadas de género, ainda que, com a implementação das atividades, se tenha registado alteração nas crianças. A educação pré-escolar é, na maioria das vezes, o primeiro contexto socializante em que a criança toma consciência de si e do outro, através das interações com outras crianças e adultos, começando a apropriar-se de outros valores e culturas dos que são experienciados nos seus ambientes familiares. Neste sentido, os/as profissionais de educação assumem um papel fundamental na promoção da igualdade de género, devendo, através do conhecimento do seu grupo e de cada criança em particular, permanecer atentos/as e proporcionar condições para que os meninos e as meninas aceitem e desenvolvam práticas mais igualitárias, levando-os/as a desconstruir os estereótipos presentes nas suas atitudes e comportamentos.

Revela-se da maior importância que o/a educador/a de infância, ao conceber o currículo, integre e promova atividades que desenvolvam a educação para a cidadania assente em valores democráticos onde se incluam as questões de género, pois, como refere Vasconcelos (2007, cit. por Cardona, 2010), o jardim-de-infância é "(…) um locus fundamental de cidadania, (…) começa (…) a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora" (p. 59).

Referencias bibliográficas

Cardona, M. (Coord.) (2010). Guião de educação género e cidadania: pré-escolar. Porto: CIG.

Cardona, M. (Coord.) (2011). Guião de educação género e cidadania: 1º ciclo. Porto: CIG.

Falcão, C. & Costa, A. (2016). Igualdade de género. Portugal é o terceiro país mais desigual da UE. Observador. Acedido em http://observador.pt/2015/06/25/igualdade-de-genero-portugal-e-o-terceiro-pais-mais-desigual-da-ue/.

Knüppe, L. (2004). A identidade de género - Um processo em formação. A Página da Educação, n. º132. Acedido em http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=132&doc=10007&mid=2.

UNESCO (2015). Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO.

Vieira, C. (Coord.) (2010). Género e cidadania. In M. Cardona (Coord.), Guião de educação género e cidadania: pré-escolar (pp. 7- 48). Porto: CIG.

FORMACIÓN DOCENTE Y GÉNERO. LA HABILITACIÓN DE HACER CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA

Burgos, Ma. Eugenia
Centro de Investigación Sociales y Educativas del norte Argentino –Cisen- Argentina
meburgos@unsa.edu.ar

Bensi, Ma. Ángeles
Centro de Investigación Sociales y Educativas del norte Argentino –Cisen- Argentina
angelesbensi@yahoo.com.ar

Orellana, Sara Elizabeth
Centro de Investigación Sociales y Educativas del norte Argentino –Cisen- Argentina
saraelizabetho@gmail.com

Soria, Ma. Gabriela
Centro de Investigación Sociales y Educativas del norte Argentino –Cisen- Argentina
mariagabrielasoria@gmail.com

Resumen

Como formadoras de docentes de la ciudad de Salta, al norte de Argentina, nos proponemos compartir algunas reflexiones en torno a las presencias y ausencias de perspectivas de género en los trayectos formativos de futuros profesores/as para el nivel primario, a diez años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral.

En este sentido analizamos de qué manera el marco normativo nacional incidió en la formación de docentes en Salta, poniendo en discusión las tensiones, los obstáculos y dificultades que se erigieron en el proceso de adecuación de los planes y diseños curriculares de la formación -así como de las prácticas pedagógicas- respecto a esta relevante normativa.

Consideramos que contamos con un marco jurídico destacable, que encuadra y da soporte de legitimidad a los esfuerzos y luchas cotidianas por una formación que se encamine hacia una nueva pedagogía. Una pedagogía de las diferencias, reivindicativa de resistencias, memorias e historias colectivas donde cada uno / a tengan lugar para su voz, su cuerpo, su palabra y experiencia.

Sin embargo, advertimos logros relativos que no son suficientes para alcanzar una praxis ético-política capaz de des-velar y cuestionar (denunciar) las relaciones de opresión y dominación que aún perviven en el núcleo de las experiencias y relaciones formativas.

En este sentido, este trabajo resume los avances del estudio de caso realizado en un Instituto de Formación Docente en el marco del proyecto de investigación iniciado en el año 2012 y denominado: "Formación docente y contextos de desempeño: fronteras en la formación práctica inicial", aprobado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Como uno de los resultados de dicho proyecto se llevó a cabo una intervención con estudiantes de dicho Instituto, experiencia que nutre el análisis y reflexión de este relato.

Introducción: iniciando el recorrido...

Entendemos la formación docente como un campo de problemáticas que integra atravesamientos desde lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario y lo simbólico como constitutivos del mismo. En este sentido, la formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico sino que debe alimentarse de las problemáticas que el mundo actual plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos. Actualmente, los sentidos de la formación de futuras/os maestras/os está atravesada por la diversidad cultural, la fragmentación social, el desequilibrio económico cada vez más marcado entre países y regiones, y por el acrecentamiento de las diferencias; sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de género, las que al acentuarse significan condiciones de vida radicalmente diferentes para unas/os y otras/os sujetos.

Desde este posicionamiento, y en el afán de compartir el camino transitado hacia la construcción de una perspectiva de género en la formación de docentes en la provincia de Salta al norte Argentina, iniciamos el recorrido referenciando el marco normativo- legal que a nivel nacional habilitó las sendas para integrar, en el campo educativo, perspectivas de género democráticas y pluralistas en y para las diferencias. Entendemos las diferencias como "experiencias de alteridad", de un "estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo", no para acabar con ellas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio (Skliar; 2005,); desnaturalizando prácticas y discursos formativos que sostienen relaciones jerárquicas que suponen desigualdad entre los sujetos; con la intención de fortalecer en clave de-colonial, la posibilidad de aventurar dispositivos que sostengan lo diverso, lo emancipatorio, lo ético y lo político a favor de todas/os.

1. Del proceso normativo a las implicancias en la formacion docente

En el año 2006 se aprueba en Argentina la Ley Nacional Nº 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en el marco del Congreso de la Nación. Esta ley implicó un avance significativo en las políticas de derechos humanos que el Estado Nacional vino desarrollando, tales como la implementación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley Nº 25.673/2002), que también es resultado de la incidencia de los movimientos de mujeres y feministas en Argentina por la demanda al acceso y la ampliación de derechos.

La Ley Nº 26.150 establece, entre otras cuestiones, la obligatoriedad de la enseñanza de Educación Sexual Integral en todos los niveles educativos del sistema formal de educación y en todas las jurisdicciones del país.
Los escollos en la aplicación de esta legislación en las provincias presagiaban un derrotero de fuertes resistencias a la implementación de la normativa nacional, dado que cada jurisdicción gozaba de la potestad para decidir cuándo y cómo aplicar la Ley de Educación Sexual Integral.

Recién dos años más tarde, en el año 2.008, se aprueban por decisión del Consejo Federal de Educación, constituido por las autoridades educativas de las veinticuatro jurisdicciones, los contenidos mínimos obligatorios que conformarán los Lineamientos Curriculares Nacionales de la Educación Sexual Integral, que guiarán la enseñanza de estos temas en las aulas para las/os estudiantes del país. En ese mismo año, tal como lo estipulaba la legislación, se creó el Programa de Educación Sexual Integral -PESI-, bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. A partir de la conformación de este espacio institucional, se dinamizaron las acciones para cumplir con las responsabilidades asumidas en materia de educación sexual.

Los lineamientos curriculares de la ESI se enmarcan en una perspectiva que atiende los siguientes criterios: la promoción de la salud; el enfoque integral de la educación sexual; la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho; la perspectiva de género y la especial atención a la complejidad del hecho educativo. Se estipula que los conocimientos se brinden en forma gradual y pertinente para cada momento evolutivo. La nueva norma retoma principios y derechos incorporados a la Constitución Nacional, y dispone líneas de acción tendientes a garantizar la educación sexual integral para todas y todos las/os alumnas/os de los establecimientos educativos del país. Asimismo, responde a la obligación del Estado de adecuar políticas públicas y programas a las normas internacionales suscriptas.

Es interesante señalar que la sanción de la ley implica haber alcanzado un punto de consenso político notable entre distintos sectores de la sociedad civil, agencias, grupos no gubernamentales, colectivos de militancia, representantes políticos, eclesiales, sociales, educativos etc. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar la existencia de dificultades para la implementación de la ley aprobada pero resistida por "minorías intensas", esto es, por grupos con un activismo integral, portadores de redes vinculares en los intersticios de los poderes públicos y en los medios de comunicación.

Por su parte, la Constitución Nacional argentina ha incorporado con la máxima jerarquía tratados de derechos humanos que establecen los principios que la Ley N° 26.150 recoge. Entre las normas relacionadas se encuentran: la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño

(CDN), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, entre otras. Estas normas se encuentran en la cúspide del sistema normativo argentino y, desde su posicionamiento, inspiran la interpretación y alcance de todo el ordenamiento jurídico.

También forman parte de la normativa internacional otras convenciones que fueron suscriptas por la legislación argentina, como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Ley Nº 24.632) y el Protocolo relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía (Ley Nº 25.763), que amplían el marco de interpretación de la Ley N° 26.150 basado en el respeto, promoción y defensa de los derechos humanos.

Esta breve síntesis del encuadre normativo que viene de la mano con la ley Nº 26.150, da cuenta del enfoque de derechos adoptado en el documento. A partir de promulgada la ley, y elaborados los diseños curriculares nacionales, en las diferentes jurisdicciones, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el marco de las Direcciones y Secretarias a cargo de la implementación de la política. La ley dispone que las provincias deban realizar acciones educativas sistemáticas, introducir la participación de toda la comunidad educativa; establecer que el Consejo Federal desarrolle contenidos específicos, y que cada escuela pueda adaptarlos a sus posicionamientos e "ideario institucional"; contemplando instancias de formación docente y de discusión con las familias.

La ley, como marco normativo y contextual puso en evidencia que esta política estuvo condicionada por la moral de instituciones religiosas como la Iglesia Católica de mayor impacto en un contexto local como el de Salta, de alto contenido conservador. En tal sentido, la formación de docentes en la provincia, fue surcada en los últimos años por marcos normativos jurisdiccionales que pusieron de manifiesto estas tensiones, obstáculos y dificultades evidenciadas en el proceso de adecuación de planes y diseños curriculares de la formación así como en las prácticas pedagógicas.

2. Voces de formadoras/es

Partimos de la premisa de que los procesos de transformación en la formación docente inicial dependen no sólo de las normas formalmente establecidas, sino de cómo éstas son mediadas por las re-significaciones de los sujetos que las concretizan en las prácticas, a nivel ministerial e institucional, mejorando u obturando las condiciones de la formación docente para aportar a la configuración de experiencias formativas subjetivantes.

Planteamos algunas reflexiones en torno a la inclusión de la perspectiva de género y la ESI, como contenidos explícitos y legitimados del currículo de la formación inicial de docentes del nivel primario. Para dar cuenta de los efectos de las políticas públicas sobre perspectivas de género y de Educación Sexual Integral en la formación docente inicial, recurriremos, por una parte, al análisis de lo expresado en el actual Diseño Curricular de profesores de Educación para el nivel primario[1] que se

[1] El actual Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria Resolución Ministerial de la Provincia de Salta Nº 538/09.

implementa desde el año 2.009 e incorpora por primera vez en el Plan de estudios de maestras/os un Seminario obligatorio de Educación Sexual Integral. Asimismo, interesa compartir algunas apreciaciones sobre las apropiaciones que realizan las/os docentes formadoras/es sobre lo expresado en ese marco curricular.

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para los profesorados de Educación Primaria, se construyen de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Estado Nacional, a partir de la legislación vigente: Ley Nº 26.206, Res. del Consejo Federal de Educación Nº 241-05; 251-05; 23-07; 24;07; 30-07 y Anexos I y II. La provincia de Salta inicia el proceso de implementación curricular de los nuevos diseños de formación docente para el nivel Primario, en el año 2009, teniendo como referente institucional aplicador al Instituto Nº 6.001, de la ciudad de Salta, Capital, ex Escuela Normal Nacional. Desde sus inicios, los procesos de implementación estuvieron signados por el desconcierto, las inquietudes de las/os formadoras/es y en algunos casos, hasta la resistencia a su aplicación.

Desde allí, nuestro interés se centra en compartir los interrogantes que nos venimos planteando, intentando dar cuenta de algunas notas locales respecto a: *¿cómo se aborda a nivel de las nuevas normativas curriculares de la formación docente las problemáticas de género y de la ESI?, ¿qué relaciones se establecen entre el curriculum prescripto y el curriculum real de la formación docente respecto a perspectivas de género y ESI?, ¿qué características tienen los procesos de apropiación de estas normativas por parte de las/os formadoras/es de los Institutos?, ¿cómo se configuran, en los dispositivos de formación, las problemáticas de género?, ¿qué aspectos de los dispositivos de formación docente habilitan el reconocimiento y la reflexión acerca de los géneros y las sexualidades como dimensiones constitutivas de la subjetividad de docentes y estudiantes?*

En tal sentido, sostenemos que las instituciones educativas en todos sus niveles, son dispositivos de "*normalización*" que juegan un papel fundamental en la conformación de sujetos, por tal motivo, el análisis y reflexión sobre géneros y sexualidades, resulta significativo para problematizar el proceso de formación docente y sus implicancias en el desarrollo de nuevas subjetividades.

Rechazando la idea de "determinismo biológico", las teorías feministas nos advierten que la cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo cultural, lo educativo. Estas perspectivas y otras, interpelan a la educación y a la formación docente en particular, cuestionando muchos de sus constructos y obligando a revisar la mirada sobre las instituciones educativas, los sujetos y sus prácticas.

De este modo, una de las cuestiones centrales para pensar la formación docente inicial en los actuales escenarios socio-culturales, implica no solo actuar a nivel de lo normativo (Diseños Curriculares[2]), sino también en las "dinámicas" de la formación. Así, resulta prioritario en los dispositivos de formación docente atender al *conocimiento* a trasmitir como a la forma en que se transmite. El análisis y comprensión de ello nos permitirá, entender los mecanismos de reforzamiento o, por el contrario, de cambio, de actuales inequidades sociales como las desigualdades en base a los géneros en el ámbito de la formación docente.

En esta dirección, y vinculado con la indagación de perspectivas de género y sexualidades en el curriculum prescripto de la formación docente inicial, se devela que existe una invisibilización del género, como una categoría analítica

[2] En el caso de la provincia de Salta implicó la incorporación de un Seminario de ESI como parte de la Formación Específica de los planes para Profesorados de Nivel Inicial y Primario.

subversiva (Cobo, 2008), que busca romper con las estructuras establecidas a partir de las cuales se estructura la sociedad en jerarquías de poder. En tal sentido, esta ausencia de abordaje, limita la posibilidad de mirar la realidad socio-cultural y educativa, aspirando a desestabilizar los binarismos y redefinir las reglas del juego, de lo público y lo privado, de la sostenibilidad de la vida, de las relaciones entre cercanos y extranjeros, no solo entre docentes sino también entre las y los estudiantes.

Preguntarnos sobre las perspectivas de género y sexualidades en la formación docente, nos ha permitido remozar años de docencia neutra, de formaciones cómplices donde, casi sin darnos cuenta, integramos parte de esa invisible cadena de transmisión de un orden simbólico que subordina y cuya sujeción no reconocíamos como inherente a la lucha por sociedades más justas y equitativas a la que aspiramos mujeres y hombres.

En el intento por ilustrar, compartimos los siguientes fragmentos de entrevistas a formadoras/es que ratifican desde las prácticas, esta invisibilización de la categoría género en la formación docente:

"...En mis clases no hay diferencia entre alumnos mujeres o varones, eso no importa, van a ser docentes, no mujeres ni varones..."

"...Los alumnos son iguales, para mí todos tienen que estudiar, son futuros maestros"

Se puede advertir que la homogeneización de las/os estudiantes respecto al género desde la voz de las/os formadoras/es, tiene un valor positivo, ya que se expresa como no discriminatorio, avalando a nivel discursivo una supuesta igualdad, ocultando las relaciones de poder entre mujeres y varones, traducidas históricamente en relaciones desiguales. Esto se evidencia también, en las palabras enunciadas, marcadas por la preeminencia del simbólico masculino: "alumnos", "todos", "futuros maestros".

A su vez, esta negación de las diferencias impide reconocer desde los procesos formativos que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, orientación sexual, identidad de género, nacionalidad, entre otras.

"La cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros adquieren expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia... La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital" (Gamba, 2008).

Asimismo, en base a la observación y a las expresiones de estudiantes y formadoras/es, podríamos considerar que durante la formación inicial de futuras/os profesoras/es del nivel primario, existen pocas o nulas oportunidades para revisar la propia biografía escolar, para que a partir de situaciones significativas de aprendizaje, pueda reconocerse cómo el discurso de la autoridad pedagógica instituye como "natural" la arbitraria supremacía de lo masculino.

Resulta indispensable interpelar la reproducción de arbitrariedades interiorizadas, que sostienen formatos burocráticos y patriarcales en la configuración de las relaciones formativas.

3. Hacia una pedagogia feminista…

Si se trata de interpelaciones, ¿qué implicancias tiene concebir una pedagogía que pueda ser considerada como feminista? ¿Qué es lo que proponen -en términos generales- los diferentes feminismos? Podríamos arriesgar algunas de las búsquedas y reivindicaciones en las consideraciones que siguen: denunciar la desigualdad en base al sexo – género, develar las desigualdades detrás de las diferencias, movilizarse contra cualquier tipo de discriminación y opresión, problematizar la naturalización social de prácticas, roles, tareas, funciones, actitudes, cualidades, des-esencializar las identidades, cuestionar imaginarios sociales reproducidos y reforzados especialmente a través de las ciencias, recuperar y revalorizar la experiencia de mujeres -sus voces y cuerpos-, luchar por la igualdad de oportunidades, de trato , de acceso a los derechos, hacer exigibles los derechos de las mujeres y los derechos humanos, denunciar la violencia contra las mujeres y trabajar colectiva y políticamente para su erradicación, fundar una solidaridad otra entre las personas en base a la experiencia no condicionada por el sistema sexo-género, entre otras.

Desde nuestra mirada una pedagogía feminista es aquella que busca problematizar, cuestionar y modificar discursos y prácticas sociales que podríamos caracterizar como patriarcales, androcéntricas, sexistas que se traducen en formas de culpabilización, opresión, invisibilización y represión de nuestras libertades.

Una pedagogía feminista advierte que las mujeres en América Latina, bajo las leyes del capitalismo, las lógicas del mercado y el neoliberalismo, somos afectadas de manera singular. Siguiendo las reivindicaciones político pedagógicas que sostiene Roxana Longo, la pedagogía feminista colabora en la tarea de transmitir una ética de la autonomía. Ello implica repensar como pensamos, vivimos, ejercemos el poder y la autoridad. Una pedagogía que aporta a la revisión de la idea del poder en términos de dominio.

A su vez, entendemos que implica abordar trabajos y propuestas desde una mirada participativa donde cada una/o exprese su palabra, donde se revaloricen las prácticas que conllevan el crecimiento colectivo. Involucra promover procesos de diálogo, de articulación, de trabajos entre organizaciones, grupos, colectivos comprometidos en la lucha contra la dominación patriarcal.

En este sentido, la apuesta por una pedagogía feminista requiere la implicación de las/os formadoras/es para combatir personalismos, elitismos, en pos de una construcción colectiva que revalorice el lugar de cada una/o como clave en la praxis por la emancipación, revalorizando la dimensión ética y política de la educación como táctica para romper con las relaciones de reproducción social y cultural de la dominación[3].

[3] Longo, Roxana Buscando las emancipaciones. En Korol C. (comp.) 2007 Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular. Pañuelos en rebeldía. Edit. El Colectivo - América Libre Buenos Aires

4. Volver a pensar los modos de la pedagogía y sus normalizaciones[4]

Problematizar las prácticas de la formación y las relaciones formativas en un sentido político nos lleva no solo a reconocer, reflexionar sino también a denunciar la heteronormatividad constitutiva de las instituciones educativas y sus intrincados modos de existencia y perdurabilidad (Zurbriggen R... 2013).

Se trata de interpelar la heteronormatividad, a la vez que desarticular naturalizaciones que la escuela como dispositivo normalizador disciplinario produce y reproduce. La matriz organizadora de prácticas y discursos en el terreno de lo escolar sigue siendo la heterosexualidad obligatoria. De allí que resulte crucial desnaturalizar el lenguaje escolar, las relaciones formativas y la colonialidad del saber.

Como educadoras sabemos de qué modo la pedagogía tradicional estuvo estructurada fuertemente en un "deber ser" que nos ubicó como sujetos/as descorporizadas, mentes sin cuerpos ni emoción. Por lo tanto, resulta impostergable des-aprender lo aprendido para reaprender relaciones de género y relaciones formativas no opresivas, genuinamente más humanas y humanizadoras.

Ofrecer desde esta pedagogía otra, la posibilidad de interpelar múltiples naturalizaciones, de desestabilizar binarismos escindentes y dicotómicos aprendidos, problematizar los sólidos pilares de la normatividad escolar en pos de proyectar nuevos significados no excluyentes ni discriminatorios.

Al referirnos a una habilitación buscamos animarnos a instalar lo singular, lo incierto, lo que inquieta, lo que incomoda. Exponernos a un conocimiento desconocido, preguntarnos... en un andar sospechoso en y con la pedagogía (Zurbriggen, R. 2013)

En esta propuesta es decisivo considerar el sentido inestable, precario de los saberes, conocimientos, recuperando el valor, el sentido de las propias experiencias.

Como nos ayuda a pensar la pedagoga feminista neuquina Ruth Zurbriggen, creemos que no basta con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien construidos. Es sustancial revisar qué enfoques sostenemos, cómo transmitimos y enseñamos, qué estrategias y relaciones pedagógico-didácticas ponemos en acto y si ello promueve otras formas de relación entre las personas, que sean más igualitarias, más placenteras, democráticas...

En nuestro camino de formación y en tanto formadoras miramos y analizamos las instituciones de formación docente en su doble carácter de reproducción/transformación, buscando intervenciones que hagan posible alterar estereotipos, mandatos, mitos, tabúes, posiciones heterocentradas en torno a los cuerpos, las sexualidades y los géneros.

En línea con lo acopiado de las propuestas de pedagogas como Deborah Britzman o Guacira Lopes Louro; y en consonancia con planteos disruptivos como los de Judith Butler, construir pedagogías feministas también nos interpela a poner en acto que todas las vidas son dignas de ser vividas, que todos los cuerpos merecen ser celebrados (no solo algunos, mientras otros son apenas tolerados). Porque creemos que es posible acoger no solo discursos sino prácticas y relaciones no normalizadoras.

Ninguna perspectiva que se pretenda crítica puede ignorar las estrechas conexiones entre conocimientos, identidades corporizadas, generizadas, sexualizadas, racializadas y de poder.

[4] Zurbriggen Ruth (2013)

5. Género y formación docente: una relación que se hace esperar

Sabemos que la perspectiva de género y de las sexualidades es uno de los campos menos abordados tradicionalmente desde los espacios de instrucción formal y en los programas curriculares de formación docente. Los distintos discursos que circulan en la sociedad suelen naturalizar, en su mayoría, un conjunto de atributos, ideas e imaginarios que se elaboran social e históricamente alrededor de las diferencias sexuales, estandarizando lo que se espera de cada quien, prescribiendo actitudes e incluso posturas corporales que se deben adoptar, roles sociales que se legitiman como capacitados para desempeñar, etc. Se van configurando así, miradas colectivas asentadas sobre criterios clasificatorios de normalidad adecuadas a cada uno de los géneros.

Los géneros son instituciones sociales que se construyen cultural e históricamente y que proveen de atributos y significaciones a lo considerado masculino y femenino. Las nociones de masculinidad y femineidad se han estabilizado en un conjunto de significados y prácticas como producto de modelos dominantes profundamente anclados en la cultura. Los géneros forman parte de un conjunto de interacciones y percepciones a la vez sexuales, estéticas, éticas, afectivas y de convivencia a partir de las cuales se definen estilos, roles, comportamientos, modalidades corporales, modos de sensibilidad, maneras de pensar y de percibir según los ámbitos transitados en la vida cotidiana.

Así, se consolidó una mirada de género restringida, dicotómica, que reconocía solo dos posibilidades, lo masculino y lo femenino, construyendo tramas de sentido que colocaron a las mujeres en situación de asimetría, invisibilidad y desvalorización dentro de un orden social regido por el principio universalizador de lo masculino. La visión dominante de la masculinidad parte de la lectura de los cuerpos, continúa en las relaciones sexuales entendidas como espacios de poder, y se amplía a todos y cada uno de los campos de lo social: el espacio social, el trabajo, la familia, las relaciones, las organizaciones como la escuela, etc.

En este sentido, las/os agentes del campo educativo, a lo largo de sus trayectorias personales y sociales, si bien singulares, mediante la asimilación diferenciada de tradiciones culturales, sociales, económicas y escolares, también forman parte de la configuración de una subjetividad colectiva producida históricamente por la modernidad, donde incorporamos esas creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre los géneros y las sexualidades que son parte constitutiva de las múltiples violencias de género naturalizadas en discursos y prácticas en nuestras comunidades.

Desde esta mirada, que intenta reconocer la complejidad de la temática, entendemos que una política de formación docente preocupada por establecer procesos que problematicen e interpelen discursos y prácticas instituidos, necesita establecer otras tácticas de formación y capacitación, pensadas a mediano y largo plazo, que habiliten, mediante la creación de dispositivos variados, múltiples espacios y tiempos para poner en tensión las ideas y miradas conservadoras que circulan respecto a los géneros y las sexualidades, para reflexionar acerca de cómo, esas ideas, son reproducidas en el espacio escolar mediante las gramáticas particulares imperantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la organización y dinámicas peculiares de la vida institucional y en las formas de abordar las escenas o epsodios que irrumpen en la cotidianeidad escolar.

Conjuntamente consideramos fundamental incluir en la política pública de formación docente inicial y continua tácticas de acción que tiendan a generar condiciones para efectivizar mecanismos democráticos de monitoreo y evaluación de los procesos de implementación de las propuestas que se llevan adelante en las instituciones, procurando la articulación de agentes estatales diferentes sectores y organizaciones de la sociedad civil.

6. Palabras finales, que habilitan caminos

La Ley 26.150 supone un desafío para las/os docentes de la Provincia de Salta en tanto implica la obligación de asegurar a las/os estudiantes el derecho a recibir Educación Sexual Integral, entendiendo a ésta última como la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, afectivos y éticos. En esta tarea, la comunidad escolar ocupa un lugar clave tendiente a establecer lazos y articulaciones posibles entre las familias y las escuelas, superando obstáculos, prejuicios y desencuentros de larga data.

Desde la sanción de ley, el gobierno nacional movilizó estrategias para que las jurisdicciones avanzaran en el cumplimiento de las disposiciones legales sancionadas por el Congreso de la Nación, muchas de ellas concretadas en pautas, documentos, materiales didácticos y cronogramas acordados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. No obstante, podemos sostener que el impacto a nivel de las provincias ha sido desigual, no alcanzando aún a constituirse en una política de reforma federal.

Es claro que el cumplimiento efectivo del derecho a la educación no queda garantizado por esta profusión de leyes, aún cuando ellas son absolutamente necesarias y beneficiosas, no sólo como instrumentos jurídicos normativos, sino también, en tanto que imprimen una determinada perspectiva del derecho a la educación.

Entendemos que las leyes por sí solas resultan insuficientes si no son acompañadas de fuertes políticas públicas que se orienten, tanto a garantizar el cumplimiento efectivo de las mismas, como a sostener la perspectiva que les dio origen. Resulta sumamente necesario que las normas se inscriban en un conjunto de medidas más amplias, que sean coherentes con la igualdad, la justicia, la solidaridad y el bien común, no solo en el plano educativo, sino más allá de él.

Los complejos procesos de aprobación e implementación de la normativa han condensado las tensiones entre la mayor demanda y visibilidad por la ampliación de los derechos ciudadanos. Ello evidencia una vez más los procesos de democratización en un territorio marcado por las desigualdades regionales en el concierto federal, tal es el caso de Argentina.

En síntesis, para iniciar en Salta un proceso colectivo de construcción socio-cultural a favor de una efectiva ampliación de derechos, a partir de los aportes que la nueva ley contempla, se torna ineludible establecer una política pública de formación docente inicial y continua que tenga como prioridad fortalecer la formación integral de agentes que puedan participar activamente de estos procesos de democratización a la vez que profundizarlos, recuperando la potencialidad de los aportes de todas/os y cada una/o.

Las/os educadoras/es especialmente tenemos la oportunidad de volver a pensar y a discutir acerca de las sexualidades. Reposicionarlas como campo de intersección en el que se

entretejen la ciudadanía, los derechos, el género, el placer, la salud, los afectos, la comunicación, el respeto por las diferencias, la libertad para decidir, la reproducción, entre otras. Para ello, necesitamos revisar posturas tradicionales, binarias, dicotómicas, y fundamentalmente las concepciones obsoletas desde las que seguimos nominando las sexualidades, nuestras prácticas, sus productos y las subjetividades.
Las sexualidades precisan necesariamente un abordaje integral, interdisciplinario que intersecte y anude la dimensión biológica pero también, y sobre todo, la social, la política, lo cultural, las creencias, los valores, lo ideológico, lo afectivo...

Formar-nos en relación a las sexualidades, los géneros, involucra abrir intervenciones educativas articuladas, multidisciplinares, transversales, que partan de los intereses y necesidades de los sujetos en formación, reconocidos como sujetos de discurso y agentes de cambio político social, priorizando el diálogo, la comunicación, la gestión situada y el compromiso grupal, estimulando la participación y promoviendo el derecho a decidir, sin coerción, sin miedos ni restricciones.

Que podamos como ciudadanos/as luchar y exigir se nos garantice la protección de estas diversidades, eliminando toda discriminación, exclusión, restricción o invisibilización que anulan el pleno ejercicio de los derechos y libertades de todos/as en lo político, lo social, lo económico, lo cultural y educativo.

Porque entendemos que los desafíos a la definición de políticas públicas en el campo de la formación docente siguen siendo diversos y relevantes es que apostamos a las construcciones compartidas, entendiendo que la ampliación de derechos no se nos concede generosamente desde las esferas estatales, sino que es resultado de profundas luchas colectivas ciudadanas de movimientos, agencias y organizaciones sociales a lo largo de la historia. La historia que vamos haciendo y transformando, junto a otras y otros.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Madrid. Editorial Taurus

Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cobo, R. (2008) El género en las ciencias sociales. En Laurenzo, P.; Maqueda, M.L. y Rubio, A. Género violencia y derecho. Valencia: Tirant lo Blanch

Davini, M. C. (2001) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós

Davini, M. C. (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós

Diker, G. y Terigi, F. (2005) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.

Esquivel, J. C. (2013) Cuestión de educación - sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires CLACSO, E-Book.-

Ferry, G. (1997) Formación de formadores, Buenos Aires, Novedades Educativas

Gamba, S. (2008) ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395

Korol, C. (comp..) (2007) Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular. Pañuelos en rebeldía. Edit. El Colectivo - América Libre Buenos Aires

Korol, C. (2006) Pedagogía de las resistencias y las emancipaciones. En Ceceña Ana E. Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. Sujetizando el objeto de estudio o de la subversión epistemológica como emancipación. CLACSO Buenos Aires

Longo, R. (2007) Buscando las emancipaciones. En Korol C. Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular. Pañuelos en rebeldía. Edit. El Colectivo - América Libre Buenos Aires

Morgade, G. (coord..) (2011) Toda educación es sexual. Buenos Aires Edit. La Crujía

Nicastro, S. y Greco, M. (2.009) Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario Argentina. Editorial HomoSapiens.

Souto, M. y otros (1999) Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires. Novedades Educativas

Skliar, C. (2005) La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Novedades Educativas, Noveduc. Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En Revista Educación/ Sociedad. Campiñas Vol. 26 nº 92. Brasil. Buscar en: htpp://www.cedes.unicamp.br

Vaggione, Juan Marco (comp.) (2010) El activismo religioso conservador en Latinoamérica. Córdoba Argentina .Edit. Ferreyra

Zurbriggen, R. (2013) Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente. Afectaciones situadas con y desde cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades. En Siderac, Silvia Educación y Género en Latinaoamérica. Desafío político ineludible. Edic. UNLPam La Pampa

RELACIÓN DEL CLIMA FAMILIAR Y ESCOLAR EN LA VIOLENCIA VIRTUAL EN LAS RELACIONES DE PAREJA EN LA ADOLESCENCIA

Muñiz Rivas, María
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mmunriv@upo.es

Povedano Díaz, Amapola
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
apovedano@upo.es

Monreal Gimeno, Mª Carmen
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mcmongim@gmail.com

Resumen

En la investigación que presentamos se analizaron las implicaciones que tiene en el ámbito familiar y escolar, la violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia en el contexto online. Para ello, se han comparado los efectos de este tipo de violencia en diversos indicadores de ajuste psicosocial (cohesión, expresividad y conflicto familiar e implicación, afiliación y ayuda del profesor). Los resultados contemplados indicaron que la cohesión y el conflicto en la familia se relacionan significativamente con la violencia en el entorno virtual. En este sentido, también se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes por violencia y no violencia de pareja online en cuanto a la afiliación escolar y la percepción de ayuda del profesor. Además se analizaron dichas diferencias en función del género.

Abstract

The follow study presented the implications of virtual teen dating violence in the family and school environment. To do this, we have compared the effects of such violence on various specific factors of personal adjustment (cohesion, expressiveness and family conflict and scholar involvement, affiliation and teacher support). The results indicated that cohesion and conflict in family are significantly related to violence in virtual environment. were also found significant differences between groups of teenagers by online violence and non online violence about school involvement and teacher support perception. Moreover, these differences were analyzed by gender.

Palabras clave: Violencia de género online, adolescencia, clima familiar, clima escolar, ajuste psicosocial.

Keywords: Online teen dating violence, adolescence, family climate, school climate, personal adjustment.

Introducción

Las relaciones establecidas en el espacio online a través principalmente de las denominadas Redes Sociales Virtuales, parecen reforzar los modelos de género tradicionales que chicos y chicas aprenden en otros contextos como la familia, la escuela, los pares o la comunidad y que se repiten en sus relaciones de pareja (Muñiz, Povedano y Monreal, 2014). Las redes sociales virtuales son contextos relacionales que proyectan los estereotipos de género aprendidos en los contextos primarios de socialización y dónde la juventud desarrolla sus valores, ideas y prácticas (Espinar y González, 2009). Este hecho provoca que la socialización que se establece online sea un reflejo del contexto donde la persona vive y se relaciona.

En este sentido, numerosas investigaciones señalan que la violencia online en las relaciones de pareja en la adolescencia y el ciberacoso como una de las formas de ejercerla mediante las tecnologías (Torres, Robles y Marco, 2013) se ha proyectado y potenciado en estas plataformas virtuales a través de la reproducción de los elementos de control, aislamiento, dominación, sometimiento e imposición que ha caracterizado este tipo de violencia a lo largo de los años. Se puede contemplar por tanto a este tipo de violencia en la adolescencia, como los comportamientos abusivos que se ejercen contra la pareja o expareja a través de Internet, y que implican tanto violencia (por ejemplo: amenazas, insultos, poner en ridículo públicamente a través de comentarios o imágenes online que pueden dañar a la víctima) como control (por ejemplo, control sobre el círculo de amistades o su pertenencia a un grupo virtual) (Muñiz, Cuesta, Monreal & Povedano, 2015). Así, en la violencia de pareja online se utilizan las tecnologías de la información y comunicación para aislar, controlar y desvalorizara a la víctima y poder acercarse al fin último de la violencia que es la dominación (Muñiz et al. 2015). Por ello se debe tener en cuenta los contextos primordiales de socialización para el aprendizaje de las conductas, actitudes, roles y estereotipos que desemboquen en este tipo de comportamientos.

En este sentido, la familia y la escuela conforman los dos contextos principales de socialización en la infancia y la adolescencia (Estévez, Murgui, Musitu & Moreno, 2008). La familia, considerada como el agente de socialización primario, por un lado, representa el pilar fundamental del ciclo vital basada principalmente en las relaciones afectivas y desde la que se aprenden los valores, actitudes, creencias, normas y conductas apropiadas y contextualizadas socialmente (Musitu & García, 2004).

El clima familiar, como el ambiente percibido e interpretado por los miembros de la familia, es un factor esencial en el bienestar y en el adecuado desarrollo psicosocial del adolescente, expuesto a continuos cambios e influencias provenientes de múltiples contextos. Siguiendo a Moos, Moos, & Trickett (1984) se puede valorar este clima desde tres pilares fundamentales 1) la cohesión, que hace referencia al nivel en que cada uno de los miembros de la familia se interesan por la misma, se comprometen

y se ayudan mutuamente. 2) la expresividad, relacionada con la capacidad de manifestar lo que se piensa o siente dentro del núcleo familiar y 3) el conflicto, cuando se dan situaciones de enfrentamiento entre dos o más miembros de la familia y se extiende en el tiempo. Un clima familiar positivo favorecería el correcto desarrollo conductual y psicosocial de los chicos y chicas adolescentes al potenciar la cohesión afectiva entre sus componentes, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática (Lila & Buelga, 2003; Musitu & García, 2004). En cambio, un clima familiar negativo propiciará una influencia perniciosa para el correcto ajuste de la adolescencia, constituyendo uno de los inhibidores o factores de riesgo más estrechamente relacionados con los problemas de conducta y de violencia en esta etapa (Dekovic, Wissink & Mejier, 2004).

Al mismo tiempo, la escuela también constituye uno de los espacios que más influye en la construcción de la identidad individual. Debido a la gran cantidad de tiempo que los chicos y chicas adolescentes pasan en el contexto escolar, sin duda, éste podría actuar como factor inhibidor o de protección de conductas violentas en las relaciones de pareja, mientras que el fracaso escolar, las relaciones negativas con compañeros/as y docentes o la escasa o nula implicación en el aula se han vinculado con comportamientos violentos en distintos ámbitos de la vida de la persona, incluido claro está, el amoroso (Varela, 2012). Así, siguiendo a Moos, Moos, & Trickett (1984) el clima escolar se centra en tres pilares fundamentales 1) la afiliación escolar, 2) la implicación del alumnado en el aula, con sus compañeros/as o en el propio centro educativo y 3) la percepción/aprehensión positiva o negativa sobre la ayuda y la relación con el profesorado.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el objetivo principal del presente estudio fue analizar la relación existente entre la violencia de pareja en el contexto online y determinadas variables de ajuste psicosocial, como la percepción del clima familiar y el clima escolar en chicos y chicas adolescentes.

1. Método

1.1. Participantes

En este estudio participaron 1255 adolescentes escolarizados en cuatro institutos públicos y concertados de educación secundaria obligatoria y bachillerato de la Comunidad Andaluza y la Comunidad Valenciana, 49,8% chicos y 50,2% chicas de entre 15 y 18 años de edad (M = 16, 16 DT = 1,06). Los centros están situados en el entorno rural y urbano, y distribuidos en los cursos: 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato. Asumiendo un error muestral de ± 2.5%, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de .50.

Siguiendo los propósitos de esta investigación la muestra se divide en dos categorías:

Adolescentes violentos online (N =81; 8,8%), y adolescentes no violentos online (N =838; 91,2%). Según el procedimiento de estudios previos (Pellegrini, Bartini, y Brooks, 1999), las categorías se establecen con aquellos alumnos y alumnas que superan en una desviación típica y media (+1.5SD) la media en las puntuaciones en la Escala de Violencia de Pareja online.

1.2. Procedimiento:

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el Proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con detalle, y se entregaron los consentimientos informados para los padres y para el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase.

Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y confidencial.

1.3. Instrumentos:

Escala de Violencia de Pareja en las Redes Sociales en Adolescentes (E-Vpa)

Escala dirigida a chicos y chicas a partir de 12 o 13 años, cuenta con 20 ítems, que evalúan los comportamientos violentos contra la pareja y experiencias de victimización a través las redes sociales. Se utiliza 1 sub-escala de 10 ítems: e-violencia. La consistencia interna (alpha de Cronbach) de la subescala es de: .84 para e-violencia. La fiabilidad de los factores que componen la subescala de e-violencia es: .86 para e-control que agrupa 6 items (ejemplo "Me enfado si mi chico/a sale en alguna foto con personas que a mí no me gustan") y 80 para e-violencia compuesto por 4 items (ejemplo "En la red social de mi chico/a le he amenazado públicamente o por mensaje privado"). La escala e-vpa realizada por el grupo lisis (2013) está pendiente de validación.

Escala de Clima Familiar (FES)

Esta escala se compone de 27 reactivos que informan sobre el clima social y las relaciones interpersonales existentes en la familia, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide tres dimensiones: cohesión (ejemplo, "En mi familia nos apoyamos y ayudamos los unos a los otros"), expresividad (ejemplo, "En mi casa comentamos nuestros problemas personales") y conflicto (ejemplo, "En mi familia nos criticamos frecuentemente los unos a los otros"). La fiabilidad de las subescalas según el alfa de Cronbach obtenido con la presente muestra fue de .85, .80 y .86 respectivamente. (Moos, Moos, & Trickett, 1984).

Escala de Clima Escolar (CES)

Esta escala se compone de 27 reactivos que informan acerca del clima social y las relaciones interpersonales existentes en el aula, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide tres dimensiones: implicación en el aula (ejemplo, "Los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor"), amistad y ayuda entre alumnos (ejemplo, "Los alumnos se ayudan con las tareas escolares") y ayuda del profesor (ejemplo, "El profesor muestra interés por sus alumnos"). La consistencia interna (alfa de Cronbach) de estas subescalas obtenida en el presente estudio fue de .84, .79 y .89 respectivamente. (Moos, Moos, & Trickett, 1984).

1.4. Análisis de Datos

Los datos de este estudio se han examinado con diferentes técnicas de análisis. En primer lugar, se realizó un análisis de correlación entre todas las variables objeto de estudio. A continuación, se llevaron a cabo análisis para conocer mejor la distribución por género de los chicos y chicas violentos y no violentos online. Posteriormente para conocer las diferencias entre los grupos de violentos y no violentos, en el total de la muestra, inter-género e intra-género, se han desarrollado MANOVAS en función del género. Debido a las diferencias en el tamaño de los grupos, en el análisis de varianza se utilizaron estimadores robustos para dar cuenta del incumpliendo del supuesto de homogeneidad de varianzas.

1.5. Resultados

Las correlaciones de las variables se presentan en la **tabla 1 y 2**. Observamos diferencias significativas en las siguientes variables: los chicos obtuvieron puntuaciones más elevadas que las chicas en afiliación escolar (r= .165, p <0.01), cuando esta se relaciona con el control online. En cambio, las chicas mostraron puntuaciones más elevadas que ellos en el conflicto familiar (r= .132, p <0.01), y una relación negativa entre la cohesión familiar (r= .113, p <0.01), y este tipo de actitudes producida en los entornos virtuales de socialización.

Tabla 1. Correlaciones entre la Violencia de género online, clima escolar y familiar en chicos

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Control emitido	-							
2. e-violencia	,514**	-						
3. Cohesión	,013	,071	-					
4. Expresividad	-,036	,003	,382**	-				
5. Conflicto	,021	,042	-,522**	-,169**	-			
6. Afiliación	,165**	,117*	-,203**	-,089*	,150**	-		
7. Implicación	,046	,059	-,157**	-,091*	,125**	,274**	-	
8. Ayuda del profesor	,030	,031	-,235**	-,150**	,174**	,247**	,275**	-

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 2. Correlaciones entre la Violencia de género online, clima escolar y familiar en chicas

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Control emitido	-							
2. e-violencia	,358**	-						
3. Cohesión	-,113*	-,049	-					
4. Expresividad	-,009	,036	,478**	-				
5. Conflicto	,132**	,130**	-,565**	-,209**	-			
6. Afiliación	,053	,036	-,178**	-,105**	,207**	-		
7. Implicación	,002	,083	-,149**	-,109**	,108**	,316**	-	
8. Ayuda del profesor	,009	,052	-,188**	-,087*	,168**	,315**	,289**	-

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En cuanto a la violencia, las chicas muestran una puntuación más elevada de nuevo en el conflicto familiar (r= .130, p <0.01). Asimismo, en las variables expresividad familiar, implicación escolar y percepción de ayuda del profesor no se apreciaron, sin embargo, diferencias significativas en función del sexo.

1.5.1. Clima familiar y escolar en la violencia de pareja online: análisis de las diferencias.

Al realizar el contraste multivariado MANOVA, ha resultado significativo para los conglomerados de violencia de pareja online (Wilks = 5,238; p < .000) y para las diferencias inter-género (Wilks = 3,384; p < .001). De esta manera, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes por violencia y no violencia de pareja online, en cuanto al Conflicto familiar (F1,917= 9,205; p < .002; tamaño del efecto ή2 = ,010), la Afiliación escolar (F F1,917= 3,329; p < .068; tamaño del efecto ή2 = ,004) y la Ayuda del profesor (F1,917= 32,605; p < .001; tamaño del efecto ή2 = ,034)

En la **tabla 3** se puede apreciar el sentido de estas diferencias significativas. En relación a la violencia de pareja online, los sujetos violentos presenta una media mayor que los no violentos en cuanto a conflicto familiar. En cambio, los sujetos no violentos, se presentan con una media mayor en la Afiliación escolar y la percepción de ayuda del profesor

Tabla 3. Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA

TOTAL

	No violencia pareja online Media	Violencia parejas online Media
Conflicto	1,35(.19)	1,41(.22)
Afiliación	1,72(.18)	1,67(.19)
Ayuda del profesor	1,60(.22)	1,53(.21)

Nota: La información entre paréntesis corresponde a las desviaciones típicas.

En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas inter-género destaca la percepción de Ayuda del profesor (F1,1253= 4,041; p <.045; tamaño del efecto ή2 = ,003). Se puede apreciar cómo se distribuyen las medias para chico y para chica de la variable en la **tabla 4**. En este caso, las chicas tienen la media más elevada.

Tabla 4. Medias, Desviaciones típicas, resultados MANOVA

TOTAL

	Chico Media	Chica Media
Ayuda del profesor	1,58(.23)	1,61(.21)

Nota: La información entre paréntesis corresponde a las desviaciones típicas.

Discusión y conclusiones

Los resultados indicaron que, tomando los datos en conjunto, la calidad del clima percibido por el chico y la chica adolescente en ambos contextos, familiar y escolar, se relaciona con el grado de violencia online ejercida hacia la pareja. En relación al ámbito familiar, se ha constatado que en los chicos el clima familiar no afecta de la misma manera en la violencia online que en las chicas, especialmente en el conflicto familiar, al mismo tiempo, la cohesión familiar actúa como inhibidor de este tipo de conductas. Estos resultados van en la línea de otras investigaciones al contemplar que para las chicas adolescentes unas relaciones afectivas positivas con sus progenitores y una adecuada comunicación con ellos, son factores que se han relacionado más estrechamente con la potenciación de su ajuste psicosocial, en comparación con los chicos

(Blum, Ireland & Blum, 2003; Povedano, Hendry, Ramos & Varela, 2011).

En cuanto al ámbito escolar, para la violencia de pareja online, se consideran factores de protección en los chicos y chicas no violentos con sus parejas virtualmente, la afiliación escolar, la percepción de la ayuda del profesor/a y la implicación en la escuela. Es decir, un clima escolar positivo, en este caso, previene la violencia de pareja online entre adolescentes. De hecho, diversas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia del ajuste escolar y del clima escolar en la comprensión y explicación de la violencia de pareja, principalmente si se tiene en cuenta que chicos y chicas adolescentes pasan gran parte de su tiempo en el centro educativo (Díaz-Aguado, 2009; Povedano, 2012; Skiba, Simmons, Peterson & Forde, 2006). Así, en los últimos años, se evidencia un interés creciente a nivel científico por analizar la relación del clima y del ajuste escolar con este tipo de violencia, ejercida en contextos virtuales y no virtuales.

Un aspecto a tener en cuenta según los resultados obtenidos en los análisis inter-género, es que las chicas perciben una mayor ayuda del profesor que los chicos. Estos resultados van en la dirección de los obtenidos en otras investigaciones al indicar que las chicas acostumbran a estar más integradas socialmente en la escuela y mejor ajustadas, desde la perspectiva del docente (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; Martínez, Povedano, Amador & Moreno, 2012). Estas investigaciones evidencian que las diferencias de género establecidas en el proceso de socialización influyen en la carga que tienen variables como el clima escolar.

Por último, concluimos señalando como se ha podido constatar que, en esta etapa vital pueden darse situaciones violentas ejercidas tanto por chicos como por chicas. Por ello una de las cuestiones a plantearse para estudios futuros, es cómo se revierte esta tendencia aparentemente paritaria en la reproducción de actitudes violentas durante el noviazgo adolescente.

Referencias bibliográficas

Blum, J., Ireland, M., y Blum, R.W. (2003) . Gender Differences in Juvenile Violence: A Report from Add Health. Journal of Adolescent Health. 32, (3), 234-240.

Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. Revistade Psicodidáctica, 15, 21-34.

Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. Journal of Adolescence, 27, 497-514.

Díaz-Aguado, M.J. (2009). Adolescentes y violencia. De la detección del riesgo a la prevención. Crítica, 962, 54-59.

Espinar, E. y González, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de género. Feminismo/s: Revista delCentro de Estudios sobre la Mujer14, 87-106.

Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. Revista Mexicana de Psicología , 25, 119-128.

Lila, M.S. y Buelga, S. (2003). Familia y Adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. En L. Gómez Jacinto (coord), Encuentros en Psicología Social (pp. 72-78). Málaga: Aljibe.

Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. Anales de Psicología, 28(3), 875-882.

Moos, R. M., Moos B. S., y Trickett, E. J. (1984). FES, WES y CES. Escalas de clima social. Madrid, España: TEA Ediciones.

Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, M. C., y Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: el rol de la soledad y del género. Revista sobre la infancia y la adolescencia, 9, 85-97.

Muñiz, M, Monreal, MC y Povedano, A, (2014). Adolescencia y Violencia de Género: Estereotipos y Sexismo en los nativos digitales. En IV Congreso para el estudio de la Violencia sobre las Mujeres.

Musitu, G., y García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. Psicothema, 16, 288-293.

Pellegrini, A.; Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School Bullyes, Victims and Aggressive Victims. Journal of Educational Psychology, 91, 216-224.

Povedano, A. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Un análisis desde la perspectiva de género. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Facultad de Ciencias Sociales.

Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., y Varela, R. (2011). Victimización escolar desde una perspectiva de género: la influencia del clima familiar, la autoestima y la satisfacción con la vida. Infocop-Online (Publicado online, 20 de julio de 2011).

Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R. y Forde, S. (2006). The SRS—Safe School Survey: A broader perspective on school violence prevention. En S. R. Jimerson y M. J. Furlong (Eds.), Handbook of school violence and school safety: From research to practice (pp. 157-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Torres, C., Robles, J.M., y Marco, S. (2013). El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. NIPO: 680-13-092-1

Varela, R. (2012). Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

CONDUCTAS DE DOMINACIÓN EN EL ÁMBITO PRIVADO DE LAS PAREJAS: PERCEPCIÓN DE MICROMACHISMOS POR EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Llorent-Vaquero, Mercedes
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
mllorent@us.es

Salvatori, Sara
Scalabrini International Migration Institute, Roma, Italia
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
sarasalvatori@hotmail.com

Resumen

Actualmente, el machismo es considerado por la sociedad una problemática relevante siendo recogidas en la legislación distintas medidas de prevención, amparo y paliación a personas que se vean afectadas por el mismo. No obstante, existen acciones sutiles de orientación machista que son legitimadas en nuestra sociedad, éstas son identificadas y clasificadas en el trabajo de Luis Bonino, el cual las denomina micromachismos. La investigación presentada está centrada en el análisis de la percepción que posee el alumnado universitario en relación a las conductas micromachistas en las relaciones de pareja tanto propias como de su entorno. Específicamente, la muestra objeto de estudio está compuesta por el alumnado de segundo del Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla, alcanzando una muestra final de 114 estudiantes. El objetivo de la investigación es describir la percepción de los distintos tipos de micromachismo que posee este colectivo, así como identificar posibles factores asociados a dicha percepción.

En este sentido, los resultados muestran que el alumnado percibe en mayor medida el tipo de micromachismo utilitario. En contraposición a ello, los micromachismos coercitivos son los que obtienen menor frecuencia de percepción. Por otro lado, se analizan distintos factores que pueden estar asociados a la apreciación de micromachismos por parte de los estudiantes. Resaltando cómo el alumnado que se ha sentido alguna vez en una situación de desigualdad a causa de su género percibe en mayor medida los micromachismos de tipo utilitario y coercitivo. En conclusión, se evidencia la necesidad de concienciación acerca de la temática, sobre todo, en los tipos de micromachismos menos visibles como los encubiertos, ya que se observa que incluso las personas que se han sentido en desigualdad por razón de género no observan este tipo de micromachismos en mayor medida, mientras que sí lo hacen con otros más visibilizados como los utilitarios.

Abstract

Nowadays, male chauvinism is considered a relevant issue by society, as it reveals the different legislative measures of prevention, protection and palliation aimed at people who are affected by it. However, there are subtle sexist actions that are legitimate in our society, identified and classified in the work of Luis Bonino, which are called micromachismos. This research focuses on the analysis of the perception of the university students in relation to behaviors related with micromachismos in their own relationships and in their environment. Specifically, the study sample is composed by students of second degree in Education at the University of Seville, reaching a final sample of 114 students. The aim of the research is to describe the perception of different types of micromachismo that has this group as well as identify possible factors associated with this perception.

In this sense, the results show that students perceive greater extent the type of utilitarian micromachismo. In contrast thereto, the coercive micromachismo obtaines the lowest frequency of perception. On the other hand, other factors that may be associated with the appreciation of micromachismos by students are analyzed. Highlighting how the students who ever felt in an unequal position because of their gender have a greater perception of the utilitarian and coercitive type of micromachismos. In conclusion, the need of awareness in the issue is evident, especially in the types of less visible micromachismos as covert micromachismo, considering that even people who have felt unequal gender do not observe this type of micromachismo to a greater extent, while they do with others more visible as utility.

Palabras clave: Género, micromachismo, educación superior, dominación.

Keywords: Gender, micromachismo, higher education, domination.

Introducción

La discriminación por razón de género y la violencia contra la mujer es un fenómeno estructural, es un mecanismo de control de todas las mujeres, representa un continuo porque es el extremo de conductas que se consideran normales y, desgraciadamente, sigue existiendo una gran tolerancia hacia la misma. Así pues, la dominación patriarcal en las sociedades democráticas se mantiene no sólo por la violencia directa contra las mujeres, sino también por otras formas de violencia más sutiles que las propias mujeres consienten, en la mayoría de los casos de manera inconsciente, porque se trata de conductas aprendidas. Precisamente por ello, hay que distinguir entre las mujeres que sufren directamente la violencia, las que la sufren de manera indirecta y las que sufren el efecto intimidatorio que tener conocimiento de dicha violencia causa en todas las mujeres (Osborne, 2009).

Por tanto, la causa última de la violencia contra las mujeres no ha de buscarse en la naturaleza de los vínculos familiares sino en

la discriminación estructural que sufren las mujeres como consecuencia de la ancestral desigualdad en la distribución de roles sociales. La posición subordinada de la mujer respecto del varón no proviene de las características de las relaciones familiares sino de la propia estructura social fundada todavía sobre las bases del dominio patriarcal. Bien es verdad que, en la práctica, es en el contexto doméstico donde con mayor frecuencia se manifiesta este tipo de violencia, pero eso no significa que la familia sea la causa de la violencia de género. También las agresiones sexuales o el acoso laboral son manifestaciones de este fenómeno y nada tienen que ver con el contexto familiar (Laurenzo, 2005).

Actualmente, la violencia contra la mujer está reconocida como delito en la legislación española, tanto la física como la psicológica. No obstante, existen formas sutiles de machismo no contempladas en la legislación que implican un abuso de dominación y control por parte de los varones sobre la mujer. De acuerdo con Ferrer y otros (2008), podemos afirmar que existe un acuerdo entre las personas e instituciones que trabajan en este ámbito en considerar que la violencia contra las mujeres en sus diferentes formas es un delito oculto. Bonino (2004), identifica ciertas formas de microviolencia hacia la mujer, denominadas micromachismos, las cuales se observan, sobre todo, en las relaciones de pareja. Grosso modo, se trata de nuevas formas sutiles de dominación que emergen, mostrando cierta tolerancia con la igualdad en los papeles pero que no aceptan la igualdad de funciones entre los hombres y las mujeres (Suárez, 2013). De este modo, aunque estos abusos se alejan de la violencia física, a la larga poseen los mismos efectos y cumplen objetivos idénticos a la misma, la dominación.

De acuerdo con Bonino (1999), podemos identificar los micromachismos como actitudes de dominación "suave" o de "bajísima inensidad", formas y modos ocultos y negados de abuso e imposición en la vida cotidiana. Los aspectos clave que definen a este tipo de actitudes son, en primer lugar, la dominación y el control que suponen por parte del varón hacia la mujer. Un segundo aspecto clave es la naturalización, legitimación y, en consecuencia, invisibilización por parte de la sociedad, al estar unidos a nuestra cultura. Por otro lado, tanto el varón que las realiza como la mujer que las sufre pueden o no ser conscientes de ello, ya que se transmiten a través de la cultura de manera natural. Finalmente, señalar que se tratan de dispositivos mentales incorporados y automatizados como hábitos de funcionamiento frente a las mujeres.

En línea con Bonino (2004) podemos identificar cuatro tipos de micromachismos, los cuales exponemos a continuación:

- Micromachismos utilitarios: Imposición de sobrecarga por evitación de responsabilidades. Su efectividad está en lo que se deja de hacer. Un ejemplo de ello sería la no responsabilización sobre lo doméstico.

- Micromachismos encubiertos: Objetivo de dominio e imposición. Son los más manipulativos, llevan a la mujer a coartar sus deseos sin que lo perciba. Como ejemplo podemos citar el paternalismo.

- Micromachismos de crisis: Se utiliza cuando la relación va hacia una mayor igualdad, a causa de una mayor autonomía femenina o una disminución de la sensación de control y dominio del varón. Un ejemplo claro sería el hipercontrol.

- Micromachismos coercitivos: El varón usa la fuerza (no física sino moral, psíquica, económica o la de la propia personalidad) para doblegar a la mujer, limitar su libertad, tiempo, espacio, etc. Como ejemplo observamos la "superioridad" de la lógica masculina.

Aunque este último tipo de micromachismos, los coercitivos, quedarían obsoletos al estar

recogidos en la legislación como violencia de género psicológica, los hemos mantenido como objeto de nuestra investigación. A pesar del trabajo social por hacer visibles las formas no físicas de maltrato hacia las mujeres, estas formas de maltrato pueden darse con la misma intensidad que el resto de tipos de micromachismos (Bonino, 2004).

1. Diseño metodológico

Nuestra investigación se centra en conocer la percepción del alumnado universitario sobre micromachismos utilitarios en su entorno, tanto en su relación de pareja propia como en otras relaciones que puede observar en su entorno. El objeto de nuestro estudio lo compone el alumnado de segundo del Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla, cuatro grupos en total, que componen una muestra final de 114 estudiantes.

Con la finalidad de dar respuesta al objetivo propuesto, nos basaremos en una metodología cuantitativa, con un método descriptivo y un diseño tipo encuesta. La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario, cuya validez de contenido quedo demostrada al construirse en base a una tabla de especificaciones cuyos ejes principales fueron los cuatro tipos de micromachismos identificados por Bonino. Así, el instrumento utilizado en la recogida de datos fue un cuestionario compuesto por 32 ítems, englobados en cuatro escalas tipo Lickert asociadas a los cuatro tipos de micromachismos. Específicamente, la escala relacionada con los micromachismos utilitarios la conforman 6 ítems del cuestionario.

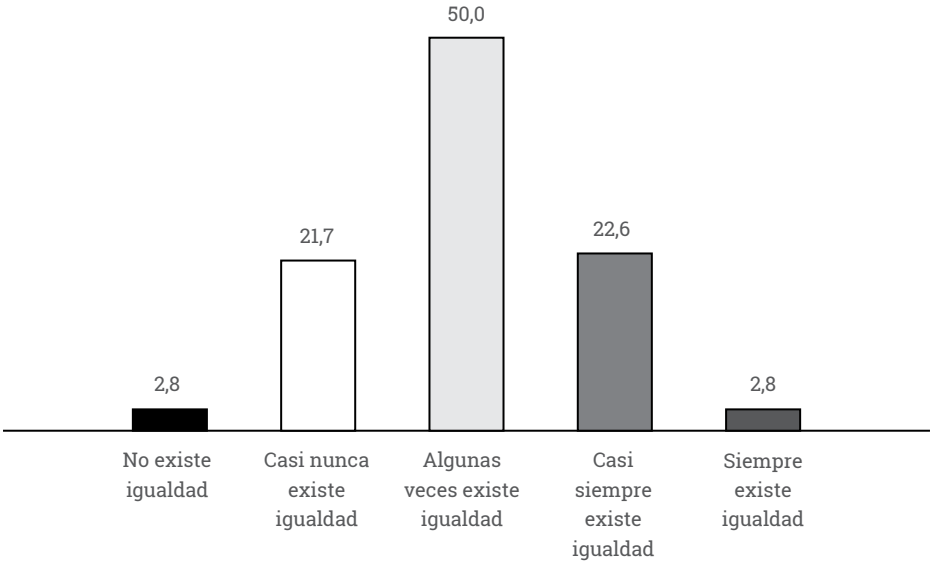
2. Resultados

2.1. Descripción de la muestra

La muestra objeto de estudio está formada por 114 estudiantes de segundo curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla, de los cuales un 84% son mujeres, frente a un 16% de hombres. El grupo se encuentra entre los 19 y los 32 años de edad, concentrándose el 80% de los encuestados entre los 19 y los 22 años. Por otro lado, pertenecen a distintas localidades españolas, existiendo bastante paridad entre los que provienen de pueblo (43,8%) y los que lo hacen de ciudad (54,5%). Asimismo, existe un pequeño porcentaje de alumnado extranjero que se encuentra de estancia Erasmus (1,8%). Finalmente, destacar que un alto porcentaje de los encuestados mantiene una relación de pareja (64,3%), frente a un 35,7% que no la posee.

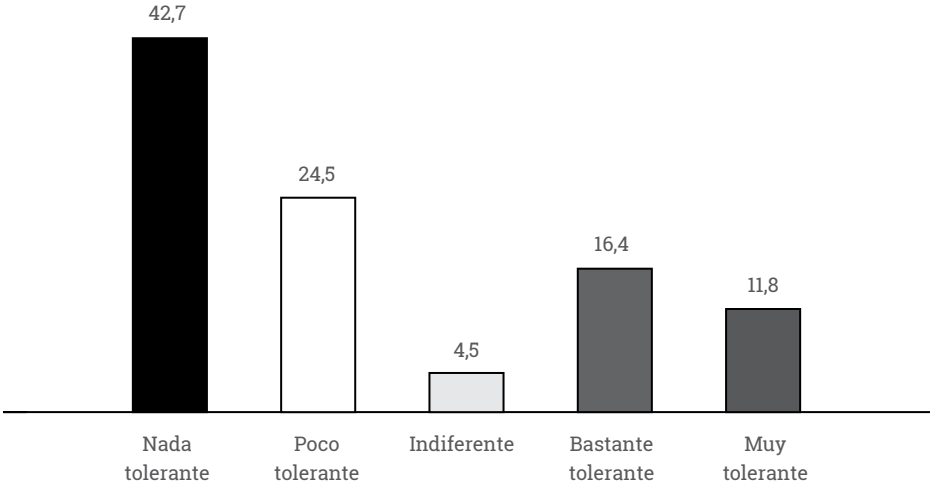
Por otro lado, se realizaron una serie de cuestiones acerca de su experiencia y visión de la desigualdad de género. En primer lugar, al preguntar acerca de su percepción de igualdad o desigualdad entre hombres y mujeres, sus respuestas se concentran en el valor algunas veces existe igualdad. No obstante, existe un importante porcentaje que opina que casi siempre existe igualdad y uno menor que piensa que siempre existe, como podemos observar en el gráfico 1.

Gráfico 1. Percepción en torno a la igualdad entre hombres y mujeres



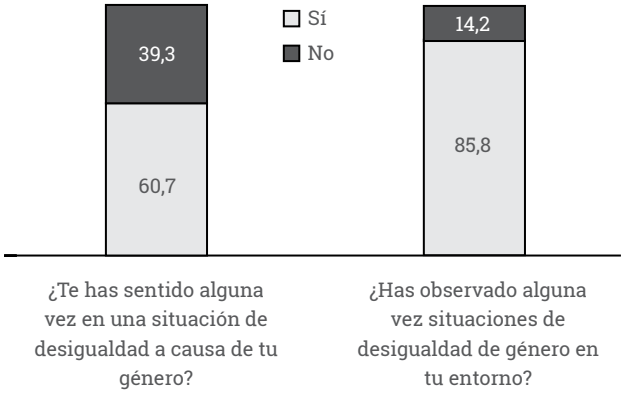
Otra de las cuestiones planteadas, hace referencia al grado de intolerancia que posee el alumnado encuestado frente a una situación de desigualdad de género. En este sentido, como se expone en el gráfico 2, a pesar de que la mayoría del alumnado se muestra poco o nada tolerante con respecto a estas situaciones, un 28,2% se encuentra en los valores bastante o muy tolerante.

Gráfico 2. Grado de tolerancia ante situaciones de desigualdad de género



Respecto a sus experiencias personales, se les planteó si se habían sentido alguna vez en situación de desigualdad de género y si las habían observado en su entorno. Como se aprecia en el gráfico 3, existe un alto porcentaje que se ha sentido alguna vez en desigualdad a causa de su género, y éste porcentaje aumenta al preguntarles acerca de si han observado en su entorno situaciones de este tipo.

Gráfico 3. Experiencias en desigualdad de género



2.2. Percepción de micromachismos

A continuación, se exponen las medias obtenidas en cada uno de los ítems, en base a la clasificación de cada tipo de micromachismo.

Tabla 1. Micromachismos utilitarios

Micromachismos utilitarios	Media
Reparto desigual de las tareas de la casa en función del género	2,78
Poca implicación de los hombres en las tareas de la casa	3,00
Mayor recompensa al hombre por realizar alguna tarea doméstica	2,38
Delegar en la mujer el rol de cuidadora (de la casa y la familia) porque posee cualidades que le permiten realizar mejor	3,07
Cargar a la mujer con multitud de tareas sin reparar en el agotamiento que puede conllevar	2,78
La mujer ayuda al hombre en cuestiones de su trabajo pero el hombre no colabora en tareas de casa	2,38

En el caso de los micromachismos coercitivos (tabla 1), destaca el cuarto ítem "Delegar en la mujer el rol de cuidadora (de la casa y la familia) porque posee cualidades que le permiten realizar mejor", seguido del segundo "Poca implicación de los hombres en las tareas de la casa", ya que obtienen los valores medios más elevados de toda la escala.

Tabla 2. Micromachismos encubiertos

Micromachismos encubiertos	Media
Evita las situaciones de intimidad para tratar el conflicto	2,44
Se aísla, física o mentalmente, para evitar hablar sobre el conflicto	2,91
Invita amigos y planea actividades para evitar tratar el conflicto	2,11
Desfigura la realidad para ocultar lo que no quiere que se sepa	2,50
Infravalora a la mujer para desautorizarla	1,82
Descalifica a través de comentarios insultantes	1,84
Trata de buscar el apoyo de terceros, personas vinculadas a ella	2,10
Realiza acciones parecidas a las de un padre con autoridad y posesividad	1,99
Utiliza la manipulación emocional	2,18
Justifica su actitud agresiva o coercitiva en base al afecto que siente por ella	1,97
Actúa como inocente haciendo, al mismo tiempo, sentir culpable a la otra persona	2,34
Se justifica basándose en la inconsciencia, las dificultades o las obligaciones laborales	2,54
Se justifica basándose en el desconocimiento, en la falta de experiencia o el olvido	2,44
Se justifica basándose en situaciones peores de él u otras personas	2,31
Se justifica relegando la responsabilidad a otras personas o situaciones	2,21

Respecto a los micromahcismos encubiertos (tabla 2), el ítem que alcanza una mayor media en su puntuación es el ítem "Se aisla, física o mentalmente, para evitar hablar sobre el conflicto". En contraposición a ello, el ítem que obtiene un valor inferior es el ítem "Infravalora a la mujer para desautorizarla".

Tabla 3. Micromachismos de crisis

Micromachismos de crisis	Media
Trata de controlar y limitar las acciones de la mujer	2,25
Intenta manipular la opinión de la mujer a través de aislamiento, distanciamiento o actitud pasiva	2,30
Huye de cualquier negociación o crítica	2,42
Promete apoyo, futuros cambios y mejoras para que la otra persona cambie de opinión	2,87
Trata de hacer sentir culpable a la mujer para que cambie de opinión	2,37
Intenta dar lástima para que la otra persona cambie de opinión	2,40

En cuanto a los micromachismos de crisis (tabla 3), el valor más alto se encuentra en el ítem "Promete apoyo, futuros cambios y mejoras para que la otra persona cambie de opinión", mientras que el menor se aprecia en "Trata de controlar y limitar las acciones de la mujer".

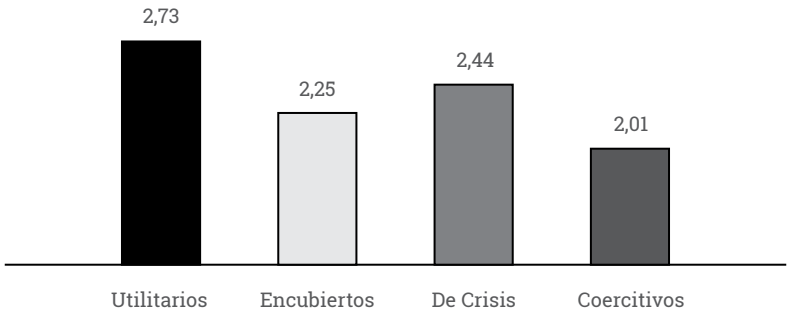
Tabla 4. Micromachismos coercitivos

Micromahcismos coercitivos	Media
Intimida a la mujer con gestos o miradas para que haga lo que él quiere	1,76
Controla o limita el gasto del dinero	1,83
No participa en ninguna tarea doméstica a causa de su trabajo	2,29
Monopoliza el televisor o cualquier otro espacio o recurso de la casa	2,41
No cuenta con la opinión de la mujer a la hora de tomar decisiones que la involucran	1,76

Por último, en los micromachismos coercitivos (tabla 4), encontramos los ítems referentes a la intimidación a la mujer así como a no contar con su opinión en la toma de decisiones que la involucran como los más bajos. Por otro lado, el ítem con mayor media es el referente a la monopolización de espacios y recursos de la casa.

De manera general, en el gráfico 4 se observan las medias de cada una de las escalas asociadas a un tipo de micromachismo. En este sentido, se aprecia una mayor percepción del tipo de micromachismo utilitario, seguido del tipo de micromachismo de crisis. En contraposición a ello, el tipo de micromachismo que perciben en menor medida es el micromachismo coercitivo.

Gráfico 4. Medias según tipo de micromachismo



2.3. Factores asociados a la percepción de micromachismos

Tras un análisis de las relaciones entre las percepciones que poseen los estudiantes sobre los distintos tipos de micromachismo y las distintas variables de identificación descritas anteriormente, se evidencian las siguientes.

La pregunta que contempla la cuestión sobre el sentimiento de desigualdad de género, es decir, "¿Te has sentido alguna vez en una situación de desigualdad a causa de tu género?", muestra una relación de contraste en dos tipos de micromachismo: los utilitarios y los coercitivos. En este sentido, tras realizar las pruebas de normalidad y, en consecuencia, el estadístico de contraste más adecuado para su aplicación, se evidencian cómo en la percepción de esos dos tipos de micromachismos influye haberse sentido alguna vez en desigualdad a causa del género. De este modo, los que sí se han sentido en desigualdad muestran una percepción más alta de ese tipo de micromachismo. A continuación, se muestran las pruebas realizadas para su análisis.

En el caso del micromachismo utilitario, se utiliza el estadístico U de Mann Whitney, ya que no alcanza los requisitos de normalidad y, por tanto, se debe realizar una prueba de contraste no paramétrica (tabla 5). Asimsimo, al comprobar la existencia de diferencias se acude a los rangos promedios para observar dónde existe una mayor percepción de este tipo de micromachismo, siendo en este caso en los que sí se han sentido alguna vez en situación de desigualdad a causa de su género como se aprecia en la tabla 6.

Tabla 5. U de Mann-Whitney

	Utilitarios
U de Mann-Whitney	1111,000
W de Wilcoxon	2057,000
Z	-2,128
Sig. asintót. (bilateral)	,033

Tabla 6. Rangos promedios U de Mann Whitney

	¿Te has sentido alguna vez en una situación de desigualdad a causa de tu género?	N	Rango promedio	Suma de rangos
Utilitarios	Sí	68	61,16	4159,00
	No	43	47,84	2057,00
	Total	111		

En cuanto al micromachismo coercitivo, al cumplir los requisitos de normalidad, se aplica la prueba estadística de contraste T de Student (tabla 7). Al identificar la existencia de diferencias entre las medias, se acude a las medias de acuerdo con los grupos y se observa que la percepción es mayor en los que sí se han sentido alguna vez en situación de desigualdad de género, como se observa en la tabla 8.

Tabla 7. Prueba T de Student

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
,062	,803	2,189	110	,031

Tabla 8. Diferencias de media T de Student

	¿Te has sentido alguna vez en una situación de desigualdad a causa de tu género?	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Coercitivos	Sí	68	2,15	,773	,094
	No	44	1,82	,782	,118

Conclusiones

De acuerdo con los resultados anteriormente expuestos y en base al objetivo propuesto podemos afirmar que el tipo de micromachismo percibito en mayor medida por los estudiantes es el micromachismo utilitario, el cual toma una mayor relevancia en las tareas doméstica y el cuidado del hogar y las personas dependientes. En contraposición a ello, el micromachismo menos percibido por el alumnado es el micromachismo coerctivo, el cual se relaciona con una mayor violencia hacia la mujer, sobre todo de carácter psicológica.

Por otro lado, se analizan distintos factores que pueden estar asociados a la apreciación de los distintos tipos de micromachismos por parte de los estudiantes. De este modo, destaca cómo el alumnado que se ha sentido alguna vez en una situación de desigualdad a causa de su género percibe en mayor medida los micromachismos de tipo utilitario y coercitivo, mientras que no es una variable determinante en la percepción del resto de tipos de micromachismo.

A modo de conlusión, se evidencia la necesidad de concienciación acerca de la temática, sobre todo, en los tipos de micromachismos menos visibles como los encubiertos, ya que se observa que incluso las personas que se han sentido en desigualdad por razón de género no observan este tipo de micromachismos en mayor medida, mientras que sí lo hacen con otros más visibilizados como son los utilitarios u otros relacionados con una mayor agresividad, cuya percepción es más bajo en su entorno.

Referencias bibliográficas

Bonino, L. (1999) Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección. Revista Argentina de Clínica Psicológica, 8, 221-233.

Bonino, L. (2004) Los Micromachismos. Revista La Cibeles, 2. Recuperado de: http://www.luisbonino.com/pdf/Los%20Micromachismos%202004.pdf

Ferrer, V. A., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, M. C. y García, M. E. (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: una aproximación empírica. Anales de psicología, 24(2), 341-252.

Laurenzo, P. (2005) La violencia de género en la ley integral. Valoración político-criminal. Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, 7(8), 1-23.

Osborne, R. (2009) Apuntes sobre violencia de género. Barcelona: Bellaterra.

Suárez J. C. (2013) El micromachismo en la publicidad Nuevas estrategias para viejos estereotipos: "mi marido me ayuda" y "el elogio de la maternidad". Pensar la publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias, 7(2), 239-251.

TEJIENDO OTRAS HISTORIAS. MUJERES, EDUCACION POPULAR Y EXPERIENCIAS POLÍTICAS (1986-2001)

Naciff, Natalia
CONICET, FFyL-UNCu/ Mendoza-Argentina
natalianaciff@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda la experiencia política de mujeres nucleadas en la FEC (Fundación Ecuménica de Cuyo) en relación a las prácticas de Educación Popular y Feminismos desde el retorno a la democracia en la década del ochenta, hasta la consolidación de las resistencias al neoliberalismo, a fines de la década del noventa. Poniendo énfasis en la dimensión histórica de las experiencias políticas de las mujeres, buscando problematizar el concepto mujeres como sujetos políticos de la historia.

Este binomio político pedagógico y pedagógico político, retrata los encuentros y desencuentros en las estrategias y temas en la agenda de sus militancias/activismos de las mujeres que conformaron dos espacios dentro de la FEC: Grupo de Educación Popular (GEP) y Grupo Ecuménico de Mujeres (GEM).

Este trabajo muestra como los vínculos que las mujeres del GEP y el GEM mantenían entre si estaban marcados por afinidades y tensiones relacionadas con las diferentes genealogías del feminismo y la educación popular, y por las concepciones acerca del sujeto. Mientras la EP (en sus inicios) considera al "oprimido" como tal en razón de la clase, desde el análisis feminista y los estudios de género existe una opresión especifica derivada de la diferencia sexual.

Aún así, se entiende que existe cierta afinidad metodológica de la Educación Popular y la práctica de concienciación promovida por las feministas, con marcadas tensiones vinculadas al énfasis diferencial en la clase- el género sexual.

Abstract

El this trabajo addresses her political experience of mujeres nucleated en la FEC (Ecumenical Foundation of Cuyo) en relación the practices las Educación Popular y Feminisms desde el return to her democracy en la decade del ochenta, hasta la consolidación de las resistances al neoliberalism, the fines de la del ninety decade. Poniendo emphasis en la historic dimensión de las experiences las mujeres policies, seeking to problematize el concepto mujeres as political sujetos de la historia.

This pedagogical political binomio political pedagogical y portrays them encuentros y desencuentros, or misencounters en las strategies with themes en la agenda sus militancy / de las mujeres activisms that conformaron of espacios within it FEC: Group of Educación Popular (GEP) y Ecumenical Group Mujeres (GEM).

This trabajo muestra como los bonds that las mujeres del GEP y el GEM mantenían each other estaban marked by affinities y tensiones related con las different genealogies del feminism y la educación popular, y por las Conceptions about del sujeto. Mientras la EP (en sus beginnings) considers al "overwhelmed" as such en razón de la clase from feminist el análisis y los estudios gender oppression exists una specifies derived from it differentiates sexual.

Aún así if entiende there cierta methodological affinity de la Educación Popular y la práctica de concienciación promoted by feminists them, marked con linked tensiones al emphasis differential en la clase- el sexual gender.

Palabras clave: Mujeres, educación popular, feminismos, experiencias políticas.

Keywords: Women, popular education, feminism, political experiences.

Introducción

Esta investigación aborda la experiencia política de mujeres nucleadas en la FEC (Fundación Ecuménica de Cuyo) en relación a las prácticas de Educación Popular y Feminismos desde el retorno a la democracia en la década del ochenta, hasta la consolidación de las resistencias al neoliberalismo, a fines de la década del noventa. Poniendo énfasis en la dimensión histórica de las experiencias políticas de las mujeres, buscando problematizar el concepto mujeres como sujetos políticos de la historia.

Este binomio político pedagógico y pedagógico político, retrata los encuentros y desencuentros en las estrategias y temas en la agenda de sus militancias/activismos de las mujeres que conformaron dos espacios dentro de la Fundación Ecuménica de Cuyo: Grupo de Educación Popular (GEP) y Grupo Ecuménico de Mujeres (GEM).

Este trabajo muestra como los vínculos que las mujeres del GEP y el GEM mantenían entre sí estaban marcados por afinidades y tensiones relacionadas con las diferentes genealogías del feminismo y la educación popular, y por las concepciones acerca del sujeto. Mientras la EP (en sus inicios) considera al "oprimido" como tal en razón de la clase, desde el análisis feminista y los estudios de género existe una opresión especifica derivada de la diferencia sexual.

Aún así, se entiende que existe cierta afinidad metodológica de la Educación Popular y la práctica de concienciación promovida por las feministas, con marcadas tensiones vinculadas al énfasis diferencial en la clase- el género sexual.

1. Categorías útiles para la investigación

Esta investigación se propone describir las experiencias políticas y los sentidos compartidos por las mujeres que participaron en las diversas áreas de la FEC atendiendo en particular a la centralidad que adquirió, en el seno de la FEC, la educación popular; entre los años 1986 y 2001. Lo hace desde el campo historiográfico y los estudios de género, las teorías feministas. El enfoque historiográfico se vincula a la escuela cultural inglesa o "neo marxista", poniendo énfasis en la dimensión histórica de las experiencias políticas de las mujeres, buscando problematizar el concepto mujeres como sujetos políticos de la historia con anclaje en las escuelas historiográficas críticas (escuela historiográfica italiana de historia de las mujeres, historias de mujeres con enfoque descolonial).

El objeto de estudio se ha construido a partir del diálogo de los testimonios de las sujetos de la experiencia política y de los aportes de estudios sobre educación popular y mujeres, de estudios acerca de los movimientos de mujeres y feministas en la transición hacia la democracia y la instalación del proyecto neo liberal, y de un conjunto de estudios, provenientes de diversos campos disciplinares, que examinan las prácticas feministas de distintas organizaciones durante las décadas de 1980 y 1990. El campo temático se ha delimitado a partir de aquellos que han abordado tópicos sustanciales para esta investigación: las tensiones/conflictos y/o afinidades entre educación popular y feminismos, el renacimiento de las organizaciones feministas en el ocaso de la dictadura militar y su desarrollo bajo los primeros gobiernos democráticos; y los principales temas de la agenda política de estas organizaciones durante ese período y sus vínculos con el movimiento de mujeres.

Es importante mencionar que de forma general ubicamos espacio temporalmente la investigación en el período de acumulación por desposesión en América Latina, iniciado en la década del 70, llegando a su auge en los años noventa, comenzando su aggiornamiento en las primeras décadas del siglo XXI. Entendemos por acumulación por desposesión la aplicación sistemática del neoliberalismo en la región latinoamericana, los procesos de mercantilización y privatización tanto de los bienes naturales como de los bienes comunes sociales (la provisión pública de ciertos servicios como la electricidad, el agua o la telefonía) de bienes tangibles (sean minerales o empresas públicas) e intangibles (como la cultura o la subjetividad) e incluso remitir a la destrucción de formas de propiedad comunal, pública, estatal, como de cierta propiedad privada (individual, pequeña o mediana) a favor de la gran propiedad capitalista trasnacional o local asociada al circuito de valorización global (Seoane, 2012) (Harvey, 2005). El concepto de acumulación por desposesión facilita también la comprensión del largo ciclo de experiencias políticas de resistencias y construcción de alternativas al neoliberalismo.

Se entiende por experiencia política de mujeres, a partir de la lectura de Edward P. Thompson y Raymond Williams, los comportamientos, acciones, pasiones, resistencias, sentimientos, percepciones, una gama amplia de registros del mundo anclados a la subjetividad, pero al mismo tiempo en determinadas condiciones materiales de existencia (Thompson, 2001; Williams,2000). En consonancia con la propuesta de Ana María Bach, la noción de experiencia utilizada en esta investigación parte de su dimensión sexuada a la vez que de la idea sostenida por Raymond Williams de la experiencia como conciencia activa de las condiciones de las propias vivencias. (Bach, A., 2010; Williams, R., 1977).

Así mismo, la investigación aborda la Educación Popular y los feminismos como experiencias políticas. En efecto, se entiende que la EP es una práctica social que se lleva a cabo en el mundo popular con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares (Torres, 1986). Su definición está dada por su intencionalidad política de transformación y la práctica de una metodología dialéctica fundamentada en la praxis.

La intencionalidad de transformación es el medio por el cual los sectores populares construyen poder popular que representa sus intereses y altera el orden existente (Mejía, 1996).

En síntesis la educación popular es una praxis político pedagógico que le disputa al modelo hegemónico el proyecto político en el que se inscriben, los arbitrarios culturales que subyacen y las relaciones de poder que se condensan en los procesos educativos que define. (Vázquez y Diprieto, 2004)

Por otra parte, se emplea aquí una noción de la palabra feminismo en plural, ya que existen diversas prácticas que se denominan feministas, a lo cual puede sumársele un adjetivo de acuerdo al enfoque o la pertenencia de aquella practica (Feminismo negro, feminismo popular, feminismo comunitario, feminismo radical, feminismo de la diferencia). La definición de feminismos alude a sus dimensiones como praxis: por un lado, es definido como movimiento social de liberación de las mujeres, que formalmente puede situarse desde fines del siglo XIX. Vinculada a esta definición es considerado como una práctica política y lucha social antipatriarcal, y los tópicos reivindicativos dependerán de los momentos históricos de cada región donde se desarrollen.

Por otro lado, desde un enfoque radical, es considerado una teoría emancipadora que explica las características, las opresiones y las resistencias al patriarcado.

Como praxis política, los feminismos entienden al patriarcado como un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación, y la división del trabajo determinan cuál es o no es el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón (Rich, A. 1976).

2. Contexto y situación de las experiencias política

El contexto en el que se sitúa la experiencia política de las mujeres de la FEC, es en el de una provincia al sur de Latinoamérica en la larga década de 1990. Al decir larga década del 90 nos referimos a los últimos años de la del 80 con el fin del alfonsinismo, hasta la crisis del 2001. Este período estuvo signado por la impronta de la aplicación de los planes y recetas económicas y sociales neoliberales para los países del cono sur, etapa que el geógrafo David Harvey denomina de "acumulación por desposesión" (Harvey, 2005). José Seoane (Seoane, 2012) vincula la acumulación a la violencia y pone en cuestión las ideas que sostienen que la violencia que acompaña a esta forma de acumulación es irracional o se explica por la psicopatología de sus protagonistas, la moral de las elites políticas de su tiempo, los excesos de ciertos individuos o grupos, o la sobrevivencia de formas de dominación del pasado o arcaicas.

De esta forma se vincula el despojo con la violencia, que se expresa y se extiende al sistemático uso de la coacción para garantizar el ejercicio del despojo, a las formas autoritarias que asume el control de la autoridad política y al incremento de las formas de violencia y sometimiento de ciertos grupos sociales, particularmente de las mujeres bajo un reforzamiento del patriarcalismo social (Seoane, 2012)

Así mismo, Argentina se encontraba gobernada para esos años por el menemismo, gobierno representativo del modelo neoliberal, basado en una política de acuerdos con organismos internacionales de crédito, y la aplicación del Consenso de Washington a pleno. En casi la totalidad de los países latinoamericanos la década del 90 se rigió por la agenda del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en asuntos económicos, políticos y sociales. Argentina no estuvo exenta de esa guía, como tampoco lo estuvo del retorno a formas de participación empleadas en la década del 70, previas a la dictadura, y continuadas en voz baja durante la dictadura. Este contexto habilitó el surgimiento de múltiples formas de resistencia a la implementación del neoliberalismo en la región. Piquetes y cortes de ruta, carpas, asambleas, encuentros inter-barriales, regionales, nacionales, etc. que fueron alimentando diversos movimientos políticos y sociales a lo largo y ancho de la región.

Para esos mismos años se fortalecía el encuentro entre mujeres pertenecientes a organizaciones de educación popular, como es el caso de las mujeres nucleadas y organizadas en torno a la Fundación Ecuménica de Cuyo. Confluyendo los caminos de dos grandes experiencias políticas, los feminismos y la educación popular en Latinoamérica.

3. Dialogo entre educación popular y feminismos

El dialogo entre EP y Feminismos se produce en las experiencias políticas de las mujeres al retorno de la democracia en Argentina donde confluyen como alternativas de acción política, en una efervescencia de re-ciudadanización y participación política.

Nos parece importante señalar cuáles son las tendencias vigentes de ambas experiencias políticas por separado en los años noventa, para luego dar lugar a las experiencias de las mujeres en la FEC.

4. Re-fundamentación político pedagógica de la educación popular

El recorrido histórico que venía transitando la educación popular (EP) para esos años se sitúa en la tendencia de re-fundamentación político pedagógica de la misma.

Hablamos de tendencias en la historia de la EP y no de períodos, como señala la educadora Rosa Goldar al dar cuenta de los énfasis que en los distintos momentos fueron presentándose como constitutivos de la EP y reconociendo que ha estado atravesada por distintas influencias históricas (Goldar, 1997, 17).

Germán Mariño por otra parte habla de tendencias en la educación popular como expresiones de las concepciones políticas emancipadoras reinantes en latinoamericana.

En esta tendencia encontramos la re conceptualización de la EP, iniciada a fines

de la década del 80 con continuidad hasta nuestros días, con un marcado debate sobre los últimos años de la década del 90, coincidente con la crisis capitalista de fines de siglo XX en Latinoamérica. Esta tendencia estuvo marcada, en sus inicios, por una generalizada insatisfacción de los educadores populares y de la intelectualidad dedicada y comprometida con la misma. Inciden, como hemos mencionado anteriormente, procesos de democratización en el contexto de la región, con la aplicación de políticas neoliberales en el mundo político y económico, como también nuevos enfoques ideológicos y organizacionales.

Así, hacia mediados del 90 los/as educadores/as populares comenzaron a realizar una autocrítica sobre las tendencias y énfasis previos, y una crítica a la mencionado anteriormente, procesos de democratización en el contexto de la región, con la aplicación de políticas neoliberales en el mundo político y económico, como también nuevos enfoques ideológicos y organizacionales.

Pero, al llegar los años cercanos al nuevo milenio y con ellos, la crisis del neoliberalismo y el crecimiento de la resistencia al mismo, se asistió a una etapa de re politización y crítica a la oenegización de algunas experiencias, se multiplican los enfoques y posturas, y se generan nuevas experiencias de EP basadas en la autonomía política: Bachilleratos Populares, Centros de Actividades Culturales, Bibliotecas Populares, y un sin fin de prácticas educativas y políticas que marcaron el nuevo énfasis en materia educativa.

5. Feminismos y movimiento de mujeres en los 90

Es característico de este período y también responde al encuentro entre EP y feminismos el acercamiento y diálogo mancomunado entre Movimiento de Mujeres y Feminismos en la región. Los feminismos y el Movimiento de Mujeres en América Latina para los 90 estaban marcados por diversos debates: autonomía/oenegización, ciudadanización/activismo entre otros. Lo cierto es que ya habían trascurrido los primeros años de retorno democrático y atrás quedaban los fantasmas de la dictadura, sin embargo, reaparecían motivos para dar batalla, como señala Alejandra Ciriza, la denominada restauración democrática hallaba un movimiento de mujeres en ciernes, y un panorama de debate acerca de la democracia y la ciudadanía, y aun sobre la ciudadanía de las mujeres, como horizonte histórico, político y teórico (Ciriza, A. 2007). Tales debates cimentaron interpelaciones al poder político por parte de los movimientos de mujeres y feminista en torno a demandas variadas. Como advierten diversos estudios (Brown, J., 2003; Barrancos, D., 2007), éstas cristalizaron en un conjunto de medidas -bajo la administración radical- tendientes al reconocimiento de los derechos de las mujeres tanto en el terreno de los avances legislativos (tales como la ley de patria potestad compartida de 1985 y la de divorcio vincular de 1987) como en cuanto a la presencia del "tema de la mujer" en el organigrama estatal mediante, por ejemplo, la creación de la Subsecretaría de la Mujer en 1987 (D'Atri, A., 2004; Barrancos, D., 2007; Anzorena, C., 2010). Durante el inicio de la "década menemista", la sanción de la Ley 24.012 de Cupo Femenino en 1991 y la aparición del Consejo Nacional de la Mujer (creado por decreto en 1992), parecían indicar que el nuevo gobierno peronista continuaría, en ese terreno, con el rumbo asumido previamente. Sin embargo, la profundización del modelo neoliberal en el terreno económico, social y político provocó un profundo retroceso tanto en la agenda de género a nivel gubernamental como en las demandas y derechos adquiridos (Barrancos, D., 2007; Anzorena, C., 2010).

6. Experiencia política de las mujeres de la fec

La Fundación Ecuménica de Cuyo como organización de la sociedad civil ha tenido una larga trayectoria y un papel relevante en distintos momentos de la historia regional. Se conformó en 1972 como una organización no gubernamental que estaba integrada por hombres y mujeres del movimiento ecuménico interesados en favorecer la organización social, la acción colectiva y el pensamiento crítico. Sus ejes directrices fueron el ecumenismo y la teología liberadora, la educación popular, la transformación de las relaciones familiares e incluso la liberación de la mujer tal cual se refleja en una publicación temprana: Marginalidad de la mujer en el orden social machista (Ander Egg y otros, 1972).

Frente a los procesos dictatoriales la FEC, se convirtió en 1973, en espacio de recepción de los/as exiliados/as chilenos/as, y, desde 1976, en uno de los lugares de nucleamiento alrededor de la defensa de los derechos humanos. Para el año 1986 la FEC tenía tres áreas delimitadas de trabajo; el MEDDHH (Movimiento Ecuménico de Derechos Humanos), el GEM (Grupo Ecuménico de Mujeres) y GEP (Grupo de Educación Popular). Estas tres áreas convivieron entre tensiones y afinidades durante todo el período que comprende esta investigación.

El GEM, convocó a mujeres que trabajaban por la defensa de los derechos humanos y el retorno de la democracia. En poco tiempo, sumó a activistas que habían integrado diversos partidos políticos durante la década de 1970 y que veían su participación en la organización como una continuidad de su práctica política anterior, trunca en los años de plomo de la última dictadura en Argentina. El GEM tuvo su publicación, llamada "El diario de las chicas" que tuvo su aparición en el año 1987 y continúo en vigencia hasta el año 2001.

Con el escenario abierto ante el retorno de la democracia, la actividad de los organismos de Derechos Humanos fue fundamental en la investigación de los crímenes cometidos por el terrorismo de Estado y en la confección de las denuncias sociales y penales contra los responsables del genocidio. En Mendoza, ese papel lo desempeñó, entre otros, la Fundación Ecuménica de Cuyo, desde el MEDDHH. Tanto en las tareas de investigación y denuncia así como en el intento de reconstruir los lazos sociales quebrantados bajo y por la dictadura militar, fue nodal la presencia de las mujeres que lo impulsaron dentro de la Fundación.

Al calor de las luchas por derechos, en un contexto marcado por la finalización de las dictaduras, este grupo de mujeres se lanzó a la tarea de repensar sus experiencias aproximándose, paulatinamente, a autodefinirse como feministas.

Las principales mentoras de este proyecto político provenían de diversos espacios territoriales y políticos. A las primeras, se fueron sumando otras mujeres de la FEC y de las zonas donde llegaban con sus talleres logrando aunar en sus diferencias un diálogo polifónico de mujeres de distintos sectores sociales.

Fueron destacables las figuras de diez mujeres, que dieron inicio a las experiencias de educación popular en distintos barrios del Gran Mendoza, articulando la pedagogía política y las problemáticas de género y de mujeres con mujeres de sectores en condiciones vulnerables de existencia. Compartiendo experiencias y prácticas de sororidad y de autoconciencia.

Las mujeres del GEM por un lado, debatieron al interior de la institución su interés por generar un espacio para las mujeres, que provisoriamente se llamó Secretaria de la mujer, para luego denominarse Grupo Ecuménico de Mujeres. Por otra parte, desde el GEP, grupo mixto de varones

y mujeres; se encontraban con actividades planeadas, ejecutadas y promovidas por y para mujeres, con lo cual comienza a crecer la necesidad de profundizar la diferenciación con los varones de la organización y estimular la especificidad de género. Ambos grupos planifican la comunicación de sus experiencias y la sistematización de sus prácticas a través de boletines informativos. En el caso del GEM, crean el Diario de las Chicas, mientras que el GEP, crea Palabra del Pueblo.

Entre las mentoras, es notable la participación de Alieda, recordada por sus compañeras del GEM como una gran dirigente, que incursionaba en prácticas novedosas de abordaje de su religión[1], la relación de la misma con las mujeres y la opresión de género. Alieda fue teóloga del ecumenismo y de la liberación.

Del mismo modo, Sofía, otra de las mentoras del GEM marcó con su impronta de trabajadora de la educación las prácticas políticas del grupo. En los 70 viviendo en Salta intercaló su práctica docente con la participación militante en el peronismo de izquierda.

Esta participación y compromiso político la expuso frente a la represión dictatorial, viéndose obligada al exilio en Bolivia y Perú, tomando contacto con organizaciones de mujeres campesinas en lucha con sus gobiernos, como también experiencia de trabajo en medios de comunicación alternativos, gráficos y radiales de dichas organizaciones. Luego del exilio en el año 1986 elige Mendoza para vivir y busca brindar ayuda a las mujeres que vuelven del exilio como ella. Es así como toma contacto con la fundación.

En la FEC se encontraban otras mujeres organizándose frente al avance dual del giro democrático latinoamericano y la aplicación de planes económicos y sociales del neoliberalismo.

Desde el GEP, Ana se organizó con otras mujeres de su barrio en un comedor comunitario. Las mujeres que llegan al lugar desde la FEC, entablaron un diálogo sincero y plural con ellas, y juntas emprenden el camino de multiplicar las experiencias generando nuevos conocimientos con base en los percibidos y acumulados desde la experiencia.

Tanto desde el GEP como el GEM, estas mujeres comienzan con la tarea de generar un espacio de mujeres en vista de crear una herramienta de educación y comunicación popular en aras de la liberación de las mujeres. Es Así que crearon un espacio de interlocución entre mujeres de barrios empobrecidos del gran Mendoza y mujeres comprometidas con los DDHH y la participación política. Este canal de comunicación fue, por el lado del GEP, una publicación que daba cuenta de experiencias múltiples y mixtas, que se llamó la Palabra de Pueblo; por el lado del GEM, en un primer momento boletín de la Secretaria, el Diario de las Chicas. Luego estos instrumentos fueron acompañados de talleres con organizaciones barriales de mujeres.

7. Discusion y conclusiones

Llegando al final, es difícil poder resumir en breves párrafos cuales consideramos son los puntos de tensión y acuerdo de las mujeres en torno a la FEC en cuanto feministas y educadoras populares. Por un lado podemos mencionar que los grupos de la FEC avanzaron en la práctica en los puntos de debate que a lo largo de la región se venían dando entre EP y los feminismos.

[1] Alieda era pastora metodista. Representante del ecumenismo en Mendoza.

Si bien la educación popular se ha ocupado históricamente de hacer de la educación una herramienta de emancipación, el sujeto de ese proceso, el oprimido, es considerado como tal debido a su lugar de clase en la sociedad y es considerado con potencialidades para generar alternativas de lucha contra las condiciones históricas que genera la dominación. La novedad en los años 80 consistía en que las mujeres, por su protagonismo en la resistencia a la dictadura y su relevancia en las estrategias de subsistencia de los sectores populares resultaban ser mayoritarias cuando del trabajo con sectores populares se trataba. De allí la relevancia que comenzó a adquirir el tema mujeres y la significación que, en este proyecto, asignamos a los estudios de género como perspectiva analítica.

El asunto no deja de tener sus dificultades pues la cuestión de género, la opresión especifica de las mujeres, no ocupó un lugar en la reflexión de Freire, ni en la de la mayor parte de los las educadores/as, aun cuando sus prácticas se realizaran con mujeres.

Toda una serie de estudios pedagógicos ha teorizado y reflexionado acerca de la EP y sus categorías: la educación, el sujeto oprimido, el orden social, la transformación de la conciencia y las prácticas, entre otras. Freire es el primer pedagogo que sistematiza las "prácticas de enseñanza liberadoras", partiendo de una evaluación critica del orden vigente latinoamericano, el cual pone en posición desfavorable a gran parte de la sociedad. Su libro Pedagogía del oprimido sienta las bases de un proyecto emancipador desde y para la clase oprimida. (Freire, P., 1970; Torres Carillo, A., 1993), aunque la cuestión de género permanece ausente, incluso del lenguaje, hasta la publicación de Pedagogía de la esperanza (Freire, P., 1996). Sin embargo, en la década de los `80 del Siglo XX los aportes de este pensador permitieron la emergencia de grupos de educación popular que centraron el trabajo en las relaciones sociales de género como es el caso del Grupo de Trabajo con Mujeres de la CEAAL, la Red Mujer y Educación en Brasil, INCUPO en Argentina y tantos otros grupos en América Latina. La opresión de género en aquel entonces, fue abordada desde la matriz teórica de la Educación Popular (Di Pasquale; V., 2010) y se debatía en torno a si era la condición de clase o la desigualdad de género la determinante en la vida de las mujeres de sectores populares.

Si bien aún son escasos los trabajos de sistematización histórica de las experiencias de EP (Torres Carrillo, A., 1993; Pineau, P., 1994), y aun más escasos los que dan cuenta de la relación entre género/feminismo y EP, desde la década de los `90 del Siglo pasado ha habido un esfuerzo significativo por construir conocimiento a partir de las prácticas y por incorporar a éstas otras perspectivas teóricas, además de las provenientes de la Educación Popular. La relación es abordada, entre otros, por la Red de Educación Popular entre Mujeres, organización miembro de la CEAAL quien cuenta con producciones no sólo del orden de las experiencias sino también con producciones teóricas que buscan articular los aportes del feminismo y los estudios de género y, de manera práctica, en el libro del colectivo Pañuelos en Rebeldía, que reúne contribuciones y reflexiones de activistas sobre el uso de metodologías de la educación popular en experiencias políticas feministas (Korol, C., 2007).

Así mismo, nos animamos a mencionar una serie de acuerdos que hemos observado en el debate a lo largo del recorrido histórico de sistematizaciones de prácticas y de los planteos teóricos consecuentes.

Uno de ellos fue acordar la alteridad en el/la sujeto oprimido/a. En la narración de sus experiencias las mujeres se preguntan por sus experiencias políticas y por su identidad. Encuentran una triple alteridad en sus experiencias vitales: la alteridad en la diferencia sexual, la alteridad en su situación latinoamericana y su alteridad en sus condiciones materiales de existencia. La

diferencia sexual, la clase y la etnia o procedencia territorial. Las experiencias políticas de mujeres aquí presentadas expresan voluntad política de pertenencia, acuerdos, agendas comunes, ciudadanía. Describen devenires colectivos y personales. Autoconciencia de la opresión y de la transformación.

Por eso, el segundo acuerdo es la transformación. Feminismos y educación popular se acercan en la búsqueda y propuesta de transformaciones sociales en tanto sean abordadas las opresiones de clase, etnia y diferencia sexual.

El tercer acuerdo se basa en haber detectado y señalizado al binomio opresor Patriarcado – Capitalismo, presente en las discusiones y debates frente a la raíz de las opresiones. Larga es la historia del encuentro y desencuentro entre feminismos y marxismos. Y parece que la EP en sus últimas décadas ha logrado sentarlas a dialogar. Sin embargo en las practicas concretas existen contradicciones entre lo dicho/acordado y lo que sucede en las prácticas políticas pedagógicas. Isabel Conte (Conte, 2011) dice al respecto que al hablar de luchas hay que subrayar la importancia de la construcción de luchas articuladas en los más variados campos posibles de diálogo, comprendiendo que deben confluir para que las personas tengan más vida, al mismo tiempo en que se niegan al máximo las relaciones avaladas por el capital.

Otro acuerdo se encuentra en el plano metodológico de la autoconciencia. EP y algunos feminismos han recurrido a la dialogicidad y el encuentro con el otro para construir conocimiento de la propia experiencia y de la experiencia colectiva. Espacios de autoconciencia o círculos de cultura, según desde donde se tome la impronta, si desde los feminismos o la EP. Ambos métodos de construcción política colectiva y subjetiva parten de la premisa de auto conocimiento para la transformación. Lo personal se convierte en político al compartirlo con la otra/otro.

La mirada aquí ha sido puesta en el proceso de autoconciencia y devenir feministas de las mujeres como experiencia política, y con Lagarde sostenemos que el ámbito de la reunión, acuerdo y agenda común con otras mujeres y la práctica de sororidad, provoca affidamento[2] o ñañakay[3].

Qué sería de las mujeres sin el aliento y el apoyo en situaciones de crisis que son tantas. No habríamos sobrevivido a los avatares de la vida sin otras mujeres conocidas y desconocidas, próximas o distantes en el tiempo y en la tierra. (...) Qué habría sido de las mujeres en el patriarcado sin el entramado de mujeres alrededor, a un lado, atrás de una, adelante, guiando el camino, aguantando juntas. ¿Qué sería de nosotras sin nuestras amigas? ¿Qué sería de las mujeres sin el amor de las mujeres? (Lagarde, 2006, P. 1)

Referencias bibliográficas

ALMA, A. Y LORENZO, P. (2009). Mujeres que se Encuentran Una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986 – 2005), Buenos Aires: Feminaria.

[1] Según el colectivo de la Librería de Mujeres de Milán, en su texto No creas tener derechos, explican que el término hace alusión a confiar, apoyarse, dejarse aconsejar. Affidarse a otras mujeres tiene contenido de lucha política.

[2] Ñañakay, vocablo quechua, cuyo significado remite a la hermandad entre mujeres.

ANDER EGG, E. Y OTROS (1972). Opresión y marginalidad de la mujer en el orden social machista, Humanitas, Buenos Aires.

ANDÚJAR, A. (2008). Historia, género y memoria: las mujeres en los cortes de ruta en la Argentina en Necoechea Gracia, Gerardo et al. Historia oral y militancia política en México y en Argentina (Buenos Aires: El Colectivo/FFyL: UBA).

ANDÚJAR, A. (2005). Mujeres piqueteras: la repolitización de los espacios de resistencia en la Argentina (1996-2001). Informe final del concurso: Poder y nuevas experiencias democráticas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO

ANDÚJAR, A (1999). Oral History: Gender and Memory. Argentine activist women (1966-1976). Eleventh Berkshire Conference on the History of Women. University of Rochester. Estados Unidos. Junio. Mimeo.

ANZORENA, C. (2002). Las representaciones de la sexualidad femenina en el campo de las políticas públicas. Un seguimiento de organismos y programas en la provincia de Mendoza, 1988 a 2001.

ANZORENA, C. (2010). De ciudadanas a administradoras. Reflexiones en torno a la relación entre mujeres y Estado en los últimos 25 años en Argentina. En: Espinosa Miñoso, Y.: Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano. Buenos Aires. En la Frontera.

BACH, A. (2010). Las voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista. Buenos Aires. Biblos.

BARRANCOS, D. (2007). Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos. Buenos Aires.

BELLOTTI, M. Y FONTENLA, M. (1997). Feminismo y neoliberalismo, Brujas (Bs.As.) Año XVI, Nº 24.

BRITOS, A. (autora) Reyes, Azucena; Anzorena, Claudia; Rodríguez, Rosana (co-autoras), 2003 "Institucionalización del Enfoque de Género en las Políticas Públicas": Anuario 2002 de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, "MILLCAYAC", Editorial de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, Mendoza.

BROWN, J. (2003). El impacto de la globalización en la ciudadanía de mujeres en Argentina. El caso de los derechos sexuales y reproductivos, Revista Confluencia Sociología (Mendoza: FCPyS-UNCuyo).

CIRIZA, A. (2007). Movimientos sociales y ciudadanía: notas sobre la ambivalencia ante el espejo de lo colectivo. La Aljaba Segunda época, Volumen XI, En: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n11a02ciriza.pdf

CIRIZA, A. (2009). Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, políticas y memoria. Perspectivas subalternas, Buenos Aires, Feminaria Ed.

CIRIZA, A. (2013). Tras los pasos de experiencias y genealogías feministas en la Argentina de los años 70. Una revisión situada, en: Mujeres, Memoria y Exilios. Diálogos entre España y Latinoamérica, Málaga, Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga, (en prensa).
CONTE, I. (2011). Feminismo, educación popular y marxismo. Sao Paulo.

D'ATRI A. (2005). Entre la insolencia de las luchas populares y la mesura de la institucionalización. En: Panorama Internacional www.ft.org.ar

DI PASQUALLE, V. (2010). La subjetividad de género: cambios que se evidenciaron a partir de una experiencia de Educación popular. En línea: http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/10%20%20Farias%20De%20Pascuale.pdf

FIGUEROA, N. Y BORTOLOTTI, M. (2011). Hacia una genealogía del espacio feminista en Rosario: la experiencia de Unidas. X encuentro Nacional y IV Encuentro Internacional de Historia Oral. San Luis. http://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/Libro_Historia_Oral_2011.pdf

FREIRE, P. (1970). Pedagogía del oprimido. En línea: http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

FREIRE, P. (1996) Pedagogía de la esperanza. Madrid, Siglo XXI Editores.

GIL LOZANO, F.: (2006). Feminismos en la Argentina de los 70 y 80. En http://agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=771

GOLDAR, MARIA ROSA (1996). Educación popular. Historia y trayectorias. Documento.

GRAMMÁTICO, K. (2005). Las 'mujeres políticas' y las feministas en los tempranos setenta: ¿un diálogo (im)posible? en Andújar, A. et al. (Eds..) Historia, género y política en los 70 (Buenos Aires: Feminaria).

GRAMMÁTICO, K. (2010). La I Conferencia Mundial de la Mujer: México las relaciones entre los organismos internacionales, los Estados latinoamericanos y los movimientos de mujeres y feminista. En Hilvanando historias. Mujeres y política en el pasado reciente latinoamericano. Buenos Aires: Luxemburg/IIEGE-FFyL-UBA.

GRASSELLI - RODRÍGUEZ AGÜERO, L. (2009) El testimonio como herramienta para la reconstrucción de la memoria de los sectores subalternos, En: Ciriza, A.: Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, políticas y memoria. Perspectivas subalternas, Buenos Aires, Feminaria Ed.

HARAWAY, D. 1995 [1991]. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial, Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza, Cátedra, Feminismos, Madrid, España,

HARVEY, D. (2005). A Brief History of Neoliberalism. Madrid : Akal.

KOROL, C. (2007) Hacia una pedagogía feminista Géneros y educación popular. Pañuelos en Rebeldía, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.

LAGARDE, M (2006) Pacto entre mujeres sororidad, en www.celem.org y consultado en linea: http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf (5 de marzo de 2016)
LONZI, C. (1972) Significado de la autoconciencia en los grupos feministas, en: Escupamos sobre Hegel, Buenos Aires, Pleyade.

MAFFIA, D. (2003) Ciudadanía y nuevos sujetos. Ponencia presentada en la Jornada "20 años de democracia". Buenos Aires, 19 de junio.

MARIÑO, G. (2004) La Educación No Formal y la Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural Federación Internacional de Fe y Alegría, en línea http://www.feyalegria.org/images/acrobat/EducNoFormalEducPopular_4834.pdf

MASSON, L. (2007) Feministas en todas partes. Una etnografía de espacios y narrativas feministas en Argentina, Buenos Aires, Prometeo Libros.

MEJÍA JIMÉNEZ, M.R. (1996) Educación popular hoy: entre su refundamentación o su disolución Nómadas (Col), núm. 5, Universidad Central Bogotá, Colombia

NARI, M. (1996) "Abrir los ojos, abrir la cabeza: el feminismo en la Argentina de los años 70" en Feminaria (Buenos Aires) Año 9, Nº 18-19, noviembre.

PINEAU, P. (1994) "El Concepto de "Educación Popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina" publicado en Revista de Educación n. 205. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

PITA, V. (2002) "Voces en conflicto, espacios en disputa. Experiencias feministas en la Argentina de los 90", Twelfth Berkshire Conference on the History of Women, Universidad de Connecticut, junio.

RICH, A. (1978) Nacidas de mujer, Barcelona, Ed. Noguer.

SEMINARA L. Y VIANO, C. (2009) "Las dos Verónicas y los múltiples senderos de la militancia: de las organizaciones revolucionarias de los años 70`s al feminismo", En: Andújar, A. D´Antonio, D.; Gil Lozano, F.; Grammático, K. y Rosa, M. (compiladoras): De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los ´70 en la Argentina. Buenos Aires, Ediciones Luxemburg.

SEOANE, J. (2012). Neoliberalismo y ofensiva extractivista Actualidad de la acumulación por despojo, desafíos de Nuestra América. Buenos Aires: Theomai.

THOMPSON, E. P. (2001) La formación de la clase obrera en Inglaterra. En línea: http://es.scribd.com/doc/43616261/Thompson-Edward-La-formacion-de-la-clase-obrera-en-Inglaterra

TORRES CARRILLO, A. (1993) La Educación Popular. Evolución reciente y desafíos. En línea: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab04_05arti.pdf

VÁZQUEZ, S. A. Y DI PIETRO SUSANA (2004). La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico. Recuperado el 15/03/2011 del sitio web del Instituto Marina Vilte-CTERA: http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/area_escuela.htm

WILLIAMS, R. (2000) Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad, Buenos Aires, Nueva Visión,

WILLIAMS, R. (1997) Marxismo y Literatura, Londres y New York, Editorial Universidad de Oxford.

APROXIMACIONES TEÓRICAS / METODOLÓGICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS EXPERIENCIAS CORPORALES DE LAS MUJERES

Rodríguez, Rosana Paula A.
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCUYO, Mendoza, Argentina
rosanapaularodriguez@gmail.com

Resumen

La propuesta plantea una reflexión en torno de las categorías cuerpo/corporalidad y sus variaciones desde una perspectiva feminista descolonial. Aquellas consideraciones del cuerpo en el lenguaje o el cuerpo como lenguaje fundada en la indistinción cuerpo-signo serán revisadas como las concepciones representacionalistas del cuerpo, ya sea desde las perspectivas centradas en el cuerpo físico o de su opuesto, cuerpo social. Reflexión que procura ubicarse por fuera de los límites que proponen los enfoques del cuerpo/objeto/objetivado, que refieren a un cuerpo pasivo, neutro, ubicado en una relación de dominio con las estructuras culturales y sociales (cuerpo/locus, cuerpo/ medio, cuerpo/político). La experiencia encarnada revela propósitos de resistencia, del mismo modo que se reconoce que los procesos de in-corpo-ración -socialización, disciplinamientos, entrenamientos, habitus- no son una estructura fija ni determinante. La corporalidad tal como hemos señalado las feministas es siempre una corporalidad sexuada, una dimensión central para la producción de conocimiento y transformación del mundo, dimensión amplia, interactiva y permeable, perceptual e imaginaria, cognoscitiva y práctica. Desde qué teoría abordar la espesura carnal de las experiencias de las mujeres y cómo registrar esa experiencia corporal sin someterla exclusivamente a la mediación representacional del lenguaje, como entidad consciente, experiencial, actuante e interpretadora del mundo, como conocimiento del mundo, que implica pensamiento de esa experiencia corporal, conciencia activa que conoce el mundo a partir de múltiples registros. Por ello la aproximación metodológica parte de la construcción de corpobiografías que son reconstrucciones sentí-corpo-pensantes de las trayectorias vitales y de los "itinerarios corporales" partiendo de las experiencias corporales de mujeres. Se tratan de la reelaboración conceptual de la vivencia de la corporalidad como registro de las imposibilidades de lo real, del poder de la carne, de ese indefinible, indecible y latente reborde de la experiencia corporal y su dimensión cognoscitiva.

Abstract

The proposal provides a space for reflection on the categories of body/corporeality and its variations from a de-colonial feminist perspective. Considerations regarding the body in language or as language, based on the lack of distinction between body and sign will be

reviewed as conceptions that try to represent the body, either from the perspectives focused on the physical body or its opposite, the social body. This reflection tries to locate outside the limits proposed by the body/object/objectified approaches that refer to a neutral, passive body, situated in a dominance relationship with the social and cultural structures (body/locus, body/means, body/politic). The incarnate experience reveals purposes of resistance, the same way that the in-corpo-ration – socialization processes, disciplining, trainings, habitus are not a fixed or determinant structure. The corporeality, as we feminists have noted, is always a sexed corporeality, a central dimension for the production of knowledge and world transformation, a broad, interactive and permeable dimension, perceptual and imaginary, cognitive and practical. From what theory to address the carnal thickness of women's experiences and how to register those corporeal experiences without subjecting it exclusively to the representational mediation of language, as a conscious, experiential, acting entity, and interpreter of the world, as knowledge of the world, which implies the thinking of that corporeal experience, active awareness that knows the world from multiple records. That is why the methodological approach draws from the construction of corpobiographies which are sense-corpo-thinker of vital trajectories and of the "corporeal itinerary", departing from women's corporeal experiences. They refer to the conceptual rework of the experience of the corporeality as register of the impossibilities of reality, of the power of the flesh, of that indefinable, unspeakable, and latent margins of the corporeal experience and its cognitive dimension.

Palabras clave: Cuerpo/corporalidad, feminismos, corpobiografías, dimensión cognoscitiva.

Keywords: Body/corporeality, feminisms, corpobiographies, cognitive dimension

Introducción

En este trabajo nos proponemos algunas reflexiones epistemológicas, teóricas para el abordaje del cuerpo/corporalidad de las mujeres y el acercamiento metodológico/ético adecuado, cuidadoso y comprometido con sus experiencias encarnadas. La compleja relación entre discursos, experiencias y corporalidades han sido abordadas desde los aportes de las diversas disciplinas de las ciencias sociales y en convergencia con el campo de los estudios y las teorías políticas feministas y las teorías descoloniales.

La corporalidad tal como hemos señalado las feministas es siempre una corporalidad sexuada, una dimensión central para la producción de conocimiento y la transformación del mundo, una dimensión amplia, interactiva y permeable, perceptual e imaginaria, cognoscitiva y práctica. La corporalidad alude al conocimiento del pasado, pero también al registro activo del presente, supone condiciones a menudo no elegidas, como así también habilita/posibilita la transformación de las mismas.

Desde qué teoría abordar la espesura carnal de las experiencias de las mujeres y cómo registrar esa experiencia corporal sin someterla exclusivamente a la mediación representacional del lenguaje, como entidad consciente, experiencial, actuante e interpretadora del mundo, como conocimiento del mundo, que implica pensamiento de esa experiencia corporal, conciencia activa que conoce el mundo a partir de múltiples registros. Por ello esta propuesta intenta una

aproximación metodológica respecto de las imposibilidades de lo real, del poder de la carne, de ese indefinible, indecible y latente reborde de la experiencia corporal y al mismo tiempo reconocer el carácter cognoscitivo.

En este sentido nos propusimos la construcción de "corpobiografías" que son reconstrucciones senti-corpo-pensantes de las trayectorias vitales y los "itinerarios corporales" de mujeres a partir de sus testimonios partiendo de sus experiencias corporales vivenciadas. No se trata de documentos personales, sino de la reelaboración conceptual de la vivencia de la corporalidad, que implica la subjetividad y la trayectoria vital de la experiencia del cuerpo. Para comprender lo que los cuerpos dicen, a través de sus síntomas, de sus manifestaciones, de sus habitus, de sus técnicas y trabajos, dificultades, como también de sus representaciones, discursos y sus relatos. Las corpobiografías son en términos metodológicos tanto una técnica como un método dado que permite recuperar los múltiples nudos y redes que se tejen con los fragmentos de la memoria del cuerpo, de los diferentes registros de la experiencia vivida-sentida, de las prácticas de vida que el recuerdo activa y las olvidadas u omitidas, de las confesiones inconfesables, de la auto-reflexión, de los miedos, de las dificultades, de las tramas de interacciones sociales, de los marcos sociopolíticos, culturales e históricos, de las ideologías y las significaciones sociales.

El modo de superar la mera transcripción de los testimonios, recurrimos a la consideración de la singularidad de la experiencia corporal, mediante recursos audiovisuales y fotográficos. Un análisis inductivo de las entrevistas en profundidad junto a los aportes de la sociología de la imagen (Rivera Cusicanqui, Silvia, 2015) iluminará otros aspectos de la realidad u otras realidades, o nos permitirá acceder a ella de otra manera. Esta combinación de técnicas acentúa y destaca los aportes teóricos que la corporalidad produce, para comprender lo social, los juegos de la intersubjetividad y los flujos de la conciencia, y poder rastrear las estructuras sociales, culturales precedentes y actuales que constriñen la experiencias subjetivas de las mujeres y el modo en que éstas construyen su realidad social y cultural, otorgando nuevos sentidos, nuevas interpretaciones y produciendo nuevas prácticas de oposición y resistencia. A nivel epistemológico permiten poner en tensión la centralidad y jerarquía del sujeto cognoscente y presentar una reflexividad feminista.

La construcción de la corpobiografía se desarrolla a partir de lo noción de "Itinerarios corporales" de las mujeres, desarrollada por Mari Luz Esteban, para acceder y reconstruir los tránsitos de las experiencias corporales y sociales de las mujeres en tanto agentes de su propia vida y no como víctimas de un sistema de dominación intergenérica determinado (Esteban, Mari Luz, 2004: 10). La autora destaca las resistencias que comportan los procesos de interiorización de la asignación social respecto de lugares subalternos. Con ello asume que la desigualdad, que se inscribe en la corporalidad, es producto de una determinada cultura sobre los cuerpos, que no sólo incluye acciones de control/dominación/regulación que producen sufrimiento, dolor y sumisión, sino también de aquellas experiencias de resistencia, contestación y transformación que se ponen en marcha frente a las normas dominantes y obligatorias. Esta idea es de suma utilidad para la lectura de relatos/imagen corporales atravesados de contradicciones y tensiones, como aquellos que recuperan las experiencias singulares de las mujeres.

1. La experiencia corporal

El cuerpo no es un objeto sino lo que un/una sujeto es y por ello escribir o, mejor, re-escribir los relatos o testimonios de las mujeres, sus vivencias tiene consecuencias subjetivas en lxs sujetos cognoscentes que re-narran, marcadxs por sus propias experiencias en tanto seres encarnadxs, que interiorizan determinadas pautas culturales, pero que al mismo tiempo son agentes activxs de creación, de resistencia y cambio.

A partir de la idea de que la identidad de género es una identidad corporal, y que nuestra corporalidad la percibimos y vivenciamos en las relaciones de género, contemplamos diferentes estrategias: entretejiendo los relatos personales con las observaciones, comentarios, interpretaciones y reflexiones en lxs sujetos a conocer y de lxs sujetos de investigación, para la reconstrucción de "corpobiografías o biografías corporales", que son procesos singulares, complejos, abiertos, porosos, contradictorios e inacabados en permanente transformación.

Tres son las dimensiones que podemos distinguir en las corpobiografías, la "realidad histórica-empírica", que incluye las situaciones objetivas vividas y la manera en que cada una las ha vivido, percibido, sentido, actuado. La "realidad física y semántica", es decir, aquello que las mujeres saben y piensan de su experiencia y la propiocepción (conciencia de la propia posición y movimiento corporal) y del valor de su relato, que es la totalización subjetiva de esa experiencia, y por último la "realidad discursiva" es decir, el relato como una construcción dialógica: aquello que las mujeres quieren decir sobre sus experiencias corporales, en términos de Spivak la voz- conciencia de las mujeres.

Nuestra propuesta de abordaje supone la asunción de esas tensiones y dificultades: la idea de la distancia entre las condiciones materiales y la percepción del sujeto, entre lo que percibe y lo que puede poner en palabras, las tensiones entre los mandatos y las resistencias. Todo ello se juega en la realidad densa, profunda y opaca de sus experiencia, en la compleja relación entre lo sucedido y las palabras y en la forma como la puesta en palabras modifica lo vivido habida cuenta de las dificultades para hablar de sí mismas en sociedades en las cuales lxs sujetos subalternos, en especial las mujeres, no cuentan con voz autorizada. Un largo hábito de subalternidad ha expropiado a las mujeres de la posibilidad de tomar la palabra sobre sus experiencias corporales. Ellas son más bien habladas por los distintos saberes que nominan sus experiencias operando, como ha señalado Gayatri Spivak, una supresión de las palabras de las mujeres en la narrativa histórica capitalista, incluso de aquellas que les son más propias como las que reseñan su propia experiencia corporal, de allí la fuerte relación entre mujeres y silencio alimentada por la condición de clase, de raza, etnia, edad y la violencia epistémica (Spivak, Gayatri Chakravorty, 1988).

Para la reconstrucción de las corpobiografías proponemos los conceptos de cuerpo, espacio, tiempo, movimiento y memoria presentados por la feminista comunitaria Julieta Paredes. Donde el cuerpo constituye la dimensión central de análisis, en el que se inscribirán las otras categorías de manera interactiva.

En los cuerpos sexuados de las mujeres se imprimen las marcas de la clase, la edad, el trabajo, la raza, las etnias, la estatura, el peso, la discapacidad. Es el lugar donde se disputan las relaciones de poder pero también donde se manifiesta la libertad y la resistencia. Incluye no sólo la singularidad del cuerpo, sino el cuerpo colectivo que se expresan en tres esferas: el mundo cotidiano, la biografía personal y la historia de sus pueblos. El cuerpo es el primer campo de lucha para la autora boliviana. Es definido, en oposición a la fundante escisión cartesiana entre cuerpo y mente, como "integralidad, que comprende

desde la biogenética hasta la energética, desde la afectividad, pasando por la sensibilidad, los sentimientos, el erotismo, la espiritualidad y la sensualidad, llegando hasta la creatividad" (Paredes, Julieta, 2010, P. 100).

En esa línea resulta "Mi cuerpo es un campo de batalla", libro producido por el Colectivo Ma Colère, que emplea la técnica del testimonio para dar cuenta de las experiencias corporales que vivencian las mujeres a lo largo de su desarrollo vital, y reconocen que en el terreno de los cuerpos de las mujeres se despliegan una serie de mecanismos de regulación, control, supresión y ocupación de todos los aspectos físicos ya sea la sexualidad, vestimenta, apariencia, comportamiento, fuerza, salud, reproducción, silueta, tamaño, expresión y movimiento. Estos dispositivos de dominación tienen implicaciones en los cuerpos de las mujeres, pensamientos, estados de ánimo similares a los que producen una guerra, esto es "sufrimiento, caos, hambruna, mutilación, devastación e incluso muerte".

El odio hacia las mujeres, que se ubica en ese territorio que es nuestro cuerpo, se dirige contra nosotras precisamente por culpa de ese cuerpo. (...) El cuerpo femenino se ha convertido en el campo de batalla contra las mujeres, y el campo de batalla se ha convertido, a su vez, en nuestro peor enemigo. La guerra dirigida contra el cuerpo de las mujeres es también un conflicto sobre la raza y el color de piel. (...) es una guerra dirigida contra nuestro derecho a existir tal cual somos, con todas nuestras fuerzas, nuestras capacidades y nuestras vulnerabilidades, en toda nuestra diversidad y en nuestra humanidad común. (...) Nuestros cuerpos son territorios ocupados, en donde nuestro espíritus, nuestros corazones y nuestras almas están al descubierto y nuestra existencia está en juego. (Colectivo Ma Colère, 2009, P. 97- 114).

La organización del sistema capitalista a través de sus instituciones, mediante sus prácticas y discursos somete nuestros cuerpos a la normalización, el disciplinamiento, a la explotación y control desmedido, a la violencia sin tregua, a la corrección, la adecuación, la mercantilización, la apropiación, pero es allí en esos recónditos intersticios que se cuela la rebelión del cuerpo vivido deseante. Así define Guattari la intromisión del capitalismo en los cuerpos, del estado capitalista y sus instituciones produciendo una descomposición y fragmentación del cuerpo, una "masacre del cuerpo", para reducirlo en la idea de cuerpo fragmentado, intervenido, sometido y precario:

La intervención, la regulación, el control capitalista y patriarcal "continúa su sucio trabajo de castración, de aplastamiento, de tortura, de cuadrilaje del cuerpo para inscribir sus leyes en nuestras carnes, para clavar en el inconsciente sus aparatos de reproducción de la esclavitud. A fuerza de retenciones, de éxtasis, de lesiones, de neurosis, el Estado capitalista impone sus normas, fija sus modelos, imprime sus caracteres, distribuye sus roles, difunde sus programas... Por todas las vías de acceso en nuestro organismo, sumerge en lo más profundo de nuestras vísceras sus raíces de muerte, confisca nuestros órganos, desvía nuestras funciones vitales, mutila nuestros goces, somete todas las producciones vividas al control de su administración patibularia. Hace de cada individuo un lisiado, cortado de su cuerpo, extranjero a sus deseos. Para reforzar su terror social experimentado como culpabilidad individual, las fuerzas de ocupación capitalista con su sistema cada vez más refinado de agresión, de incitación, de chantaje, se ensañan en reprimir, en excluir, en neutralizar todas las prácticas deseantes que no tienen por efecto reproducir las formas de la dominación" (Guattari, Félix, [1973], 2016) .

A lo largo de la historia, las diversas condiciones de producción determinaron la configuración de las relaciones sociales. La organización de las sociedades, la división sexual del trabajo, las características del trabajo productivo y reproductivo adquirieron formas y modalidades que, al mismo tiempo que habilitan la/s manera/s en que las personas, nacen, crecen, se reproducen

y mueren. Los cuerpos son el sostén de esas maneras de transitar el mundo, por lo que resulta evidente que en cada momento histórico éstos adquieren características específicas a través de diversas regulaciones y controles. En los cuerpos se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación, incluso puede decirse que la historia del cuerpo humano es la historia de su dominación. El capitalismo se aseguró estrategias y herramientas novedosas para la explotación de la naturaleza a niveles antes inimaginados, y en este mismo sentido, se apropió de los cuerpos humanos no sólo desde el punto de vista material, sino también desde el conocimiento. Mientras que los cuerpos de los varones se transformaron en máquinas de trabajo para satisfacer las necesidades del sistema capitalista, los cuerpos de las mujeres se convirtieron en productores de mano de obra. Este proceso requirió no sólo intervenciones específicas, que el Estado materializó a través de leyes y diversas políticas públicas, sino también una transformación en el modo de concebir los cuerpos. En este proceso, los cuerpos no sólo fueron objeto de estudio, sino también depositarios de sospecha permanente. El cuerpo aparecía como culpable de todos los males y de todas las bajezas, como un elemento animal a dominar. Para la burguesía era fundamental que el proletariado adquiriera una disciplina de trabajo hasta entonces desconocida. Se requería dedicación absoluta al trabajo y cuerpos capaces de soportar jornadas laborales mucho más extensas y arduas (Federici, Silvia, 2010).

La construcción del cuerpo - objeto, pasible de ser descompuesto, moldeado, disciplinado que hoy conocemos, fue una necesidad histórica del capitalismo. Las características específicas del trabajo capitalista, incluida la división sexual del trabajo necesaria para la maximización de las ganancias, delinearon los modos posibles de estar en el mundo. Dicho "estar en el mundo" requiere controles y regulaciones específicos, que configuran una corpobiopolítica del hacer vivir y dejar morir. Uno de los elementos fundamentales de esta corpobiopolítica es el saber- poder biomédico, en tanto discurso de verdad erigido como el único válido acerca de los cuerpos y sus procesos; el pedagógico, a partir de la moralización de las costumbres; y el jurídico, que estableció la estructuración legal. Las intervenciones y los discursos relativos a los cuerpos son diferentes para varones y mujeres y a ellas se las reduce a sus funciones fundamentalmente reproductivas (Rodríguez, Rosana y da Costa Marques, Sofía, 2014).

Con el despliegue neoliberal el capitalismo oprime los cuerpos de modo inédito, bajo la forma de biocapitalismo. El cuerpo es la pieza maestra, es el soporte de la nueva empresa. Es con el capitalismo posfordista que la biopolítica adquiere una dimensión incomparable y se manifiesta mediante una doble ideología: una, que define al cuerpo como una esencia vulnerable y sufriente que sólo la medicalización y la farmacologización pueden calmar; y la segunda biopolítica, festeja el fin del cuerpo con el uso de implantes, las prótesis y la reproducción asistida. Este capitalismo, es el que ha logrado una feliz relación con el sistema patriarcal, apropiándose, controlando y dominado los cuerpos, los deseos, sentimientos y vidas de las personas, en particular de las mujeres.

Los feminismos, y en especial, los feminismos descoloniales o del sur, aportan herramientas básicas para la comprensión de cómo los cuerpos de las mujeres se configuran en "cuerpos fronterizos", en tanto territorios de lucha del capitalismo patriarcal. Así como el sistema se apropia del territorio y lo explota, del mismo modo se apropia de los cuerpos de las mujeres y los coloniza permanentemente. Al mismo tiempo, estos feminismos permiten reconocer y potenciar las capacidades de resistencia implícitas en las experiencias corporales en tanto experiencias políticas. El desafío se halla en visibilizar esas experiencias corporales, que se contraponen a los cuerpos fragmentados, moldeados y colonizados y desafían las concepciones de cuerpo como objeto y materia prima.

Las experiencias de las mujeres, ya sea aquellas asociadas al odio de sí mismas, a sus cuerpos, a la imposibilidad de aceptarse, de considerarse valiosas, ya sea aquellas vinculadas a la violencia sexual (que a menudo se experimenta como merecida) son el producto de fuerzas estructurales que configuran tales significados acorde a los hechos. "Las estructuras sociales complejas construyen subjetividades como conjuntos de prácticas habituales que crean disposiciones hacia determinados afectos e interpretaciones de la experiencia" (Alcoff, Linda 1999, P. 123).

De manera que las experiencias subjetivas y corporales de las mujeres no pueden aceptarse sin revisión crítica, pues muchas de las narraciones sobre sus vidas y los significados que les asignan están impregnadas por las estructuras e ideologías de género. Ello sin embargo no significa que se deban desechar. Más bien por el contrario, estas experiencias deben ser validadas y analizadas a la luz de la desnaturalización de las relaciones de poder bajo las cuales se viven e interpretan.

Cuerpos hacedores que trasgreden las convenciones y que proponen conocer y producir conocimiento, nombrar las cosas de otro modo, re-narrar sus vidas con sus propias voces, politizar sus experiencias corporales, siempre desbordantes de todo discurso, inaprensibles dentro de los límites discursivos del orden y la lógica patriarcal (Rodríguez, Rosana, 2011).
Sostiene Wacquant- que "aprendemos a conocer con el cuerpo" y "el orden social se inscribe en el cuerpo a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática pero que siempre deja un gran espacio a la afectividad" (Wacquant Loïc, 2006, P. 16).

Para la teorización del cuerpo/corporalidad hemos considerado las tres dimensiones de la corporalidad: el cuerpo vivido, el cuerpo percibido y el cuerpo representado, definidas por Sartre en su célebre libro "El Ser y la Nada". Allí el filósofo existencialista define primero, el cuerpo como "ser-para-sí", como facticidad y como cuerpo en situación. Luego, el cuerpo como "ser-para-otro", cuerpo aprehendido por otrx desde la perspectiva del otrx. Por último, define la dimensión ontológica del cuerpo. Desde la perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty sintetizamos como "cuerpo vivido", "cuerpo percibido" y "cuerpo representado". Para Sartre el cuerpo es algo que tiene que ver con el "estar-en-situación".

2. Las dimensiones del cuerpo: el cuerpo vivido, el cuerpo percibido y el cuerpo representado

El cuerpo vivido refiere a lo vivencial de la experiencia corporal, que se registra sólo a partir de la autopercepción, lo que el cuerpo es para una misma. Aquello que las mujeres expresan sobre sí mismas, mediante una reflexión sentida y sintiente de reconocer la propia encarnadura y traducir lo indecible de esa experiencia en lenguaje. El registro de experimentar y ser el propio cuerpo. El cuerpo vivido es el modo en que el sujeto experimenta su cuerpo y cómo lo significa.

Tal como lo expresa Sartre, el cuerpo se nos presenta como algo que poseemos, en sus palabras el cuerpo "es mucho más mi propiedad que mi ser", porque este indica las posibilidades con y en el mundo. El cuerpo no es algo que "exista en sí" para luego ser rellenado con conciencia u otras propiedades. Nuestro cuerpo no es nunca un "puro cuerpo" o "mero cuerpo", ni "mera materia". Es a través del cuerpo y en el cuerpo que acontece el vínculo que une el "ser-para-sí" al mundo (Sartre, [1943] 1996, P. 333-336).

El cuerpo es "ser-para-sí", porque es íntegramente cuerpo y conciencia, del mismo modo que el "ser-para-otro" es íntegramente cuerpo y

conciencia. Sin embargo se suele asociar la vivencia del cuerpo con el dolor, el desgarro, el malestar y el placer, pero también estos fenómenos son hechos de la conciencia y con frecuencia son usados como signos o síntomas corporales de la conciencia (Sartre, [1943] 1996, P. 333-336; Csordas, [1993] 2010, P. 83-85).

La propuesta sartreana parte de nuestra relación primera con el "en-sí: de nuestro ser-en-el-mundo", una forma de "ser-ahí y fundamento de mi ser". El cuerpo vivido implica una doble dimensión: la "corporalidad" entendida como la fisicalidad del cuerpo y la "corporeidad" como la experiencia vivencial de ser y reconocerse en y un cuerpo (Sartre, [1943] 1996, P. 333-336).

La percepción y acción están implicadas en mi cuerpo, como el instrumento que me permite acceder al mundo. La experiencia de la corporalidad es intraducible, inaprensible, innombrable, porque esa vivencia del cuerpo se escurre al lenguaje, en términos de Lacan es el cuerpo real, cuerpo inasequible, imagen del cuerpo que se siente, que experimenta la finitud, la muerte, la carencia, la pérdida, la ausencia, el cansancio, es:

El cuerpo en Merleau-Ponty no es un fenómeno perceptivo en tercera persona, porque no hay manera de tener un conocimiento distante respecto de este: "...el cuerpo del que tengo experiencia actual; no podemos comprender la función del cuerpo vivo más que funcionando nosotros mismos y en la medida en que somos cuerpo que se erige en el mundo. Y que somos seres-en-el-mundo a través de actuar con conciencia. Este ser-en-el-mundo es un estado pre-objetivo, relativamente independiente de los estímulos y no una suma de reflejos" (López Pardina, 2001, P. 66).

De modo que el cuerpo, es el vehículo de ser-en-el-mundo, y un cuerpo constituye un medio definido que involucra y compromete determinados proyectos de vida. Merleau-Ponty establece la centralidad del cuerpo en la relación de percepción en tanto que el término sujeto es definido como "conciencia encarnada". El cuerpo es el origen del conocimiento:

"El mundo no es lo que yo pienso sino lo que yo vivo, estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable" (Merleau-Ponty, [1945] 1994, P. 16).
La experiencia del cuerpo como vivida, permite conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente, pues: "Tengo conciencia de mi cuerpo a través del mundo... tengo conciencia de este mundo por medio de mi cuerpo" (Merleau-Ponty, M [945]1994, P. 101).

El cuerpo es condición de posibilidad del conocimiento porque nos permite entablar una familiaridad originaria con el mundo a través de la cual nos es posible ligarnos con la totalidad de los proyectos. Nuestro cuerpo que es nuestro vehículo en el mundo, es también una ambigüedad, no se lo puede conocer a través del pensamiento discursivo. Es imposible conocer sin residuo el cuerpo como "cosa". Más bien, para conocerlo tenemos que vivirlo.

La forma de conocer el mundo es mediante la experiencia de la carne. Es la carne la experiencia del mundo en mí, situación que ha sido escindida por el discurso filosófico y científico occidental.

Aprender a sentir "nuestro cuerpo", reencontrarlo bajo el ropaje de ese "otro" saber "objetivo y distante" del cuerpo, ese saber que poseemos, sólo porque está siempre presente en nuestros cuerpos y porque somos cuerpo. El cuerpo y el mundo, al conectarse, generan simultáneamente un proceso de conocimiento de nosotros mismos, ya que si percibimos con nuestro cuerpo, y somos nuestro cuerpo, somos sujeto de la percepción, por ello mismo percibimos al "otro" (Merleau-Ponty, M, [1945] 1994, P. 216-220).

El cuerpo percibido es como el cuerpo se presenta, se muestra al otrx. Es el cuerpo del sujeto a conocer captado por el otrx en nuestro caso analíticamente por el sujeto cognoscente. Se trata de una relación

de mi cuerpo con el cuerpo del otrx. El cuerpo del otrx, se presenta en una relación compleja, y es esta relacionalidad significativa para aprehender el cuerpo en su totalidad.

La relación con el otro/a es una relación que no puede omitir lo corporal ni lo histórico. Al mismo tiempo que se experimenta la propia existencia, ésta es vivida y expuesta a la mirada de lxs otrxs. Esta capacidad de ver, que se sustenta en "ser visto" como en "ser capaz de ver", motiva que se repiense el aspecto metafísico del conocimiento y su alcance epistemológico. Su propuesta -dice Alcoff- establece las bases para el desarrollo de una epistemología desde abajo, ese enfoque afecto a la investigación feminista que permite incorporar la posición subjetiva del investigador/a al interior de una ontología de la verdad de la experiencia corporeizada. El investigador/a y aquello/a que busca conocer necesariamente se encuentran mutuamente implicados.

Merleau Ponty hace referencia a la indefectible conexión con el otrx. Este vínculo con el otrx está inscripta en nuestro ser, en esa capacidad de poder experimentar la corporalidad de ver, sentir, tocar, oír. Nuestra relación con el otro/a revela un "lenguaje corporal", que se nos presenta de manera explícita a través de los gestos y que puede no aparecer de la misma manera en las declaraciones de las mujeres por la autonomía o libertad como en cualquier expresión oral (Alcoff, 1999, P. 134).

El cuerpo percibido alude a la forma en que se percibe el propio cuerpo en consonancia con el otrx. La autopercepción se ve involucrada por la forma que el otrx percibe y se percibe. Se vincula con la noción de cuerpo imaginario, que no sólo es la apariencia del cuerpo, es decir, el cuerpo que veo, sino que también es el cuerpo productor de sentido, el cuerpo cuyo reflejo es el contorno especular, la imagen especular, el cuerpo visto de forma global. Prevalece el sentido, es el lugar de las estructuras, de las identificaciones y las alienaciones, que se torna difuso. Es la forma en que se percibe el cuerpo propio en torno de lo vivido y la mirada del otrx.

El cuerpo representado, interpretado, señala el modo en que soy aprehendido por el otrx, significado. Análisis de contenido social y político del cuerpo. Es el cuerpo estructurado como conocimiento sobre la base del conocimiento que nos ha proporcionado el otrx. Es el conocimiento del otrx el que define nuestra vivencia corporal. El sujeto sólo conoce la vivencia del cuerpo a partir de sus expresiones como lo puede ser el dolor. Pero éste sólo reconoce la zona del cuerpo afectada, por lo que adquiere una explicación cuando el conocimiento del otrx sobre mi experiencia corporal se presenta como esclarecedora. Refiere al cuerpo enajenado, confinado, controlado por los discursos y las prácticas médicas, jurídicas, políticas, económicas, sociales sobre los cuerpos.

El cuerpo interpretado involucra las dimensiones del cuerpo vivido, y el percibido, a través de los significados que le otorgan el otrx, con las interpretaciones que lxs demás tienen del sujeto y que serán centrales para la interpretación que las mujeres tengan de sí mismas.

El cuerpo no es una cosa, es una "situación", la forma de aprehender el mundo y el esbozo de nuestro proyecto. El cuerpo es el punto de partida para nuestras acciones y prácticas y para la posibilidad de producir conocimiento científico. Es un "cuerpo vivido". Entre el cuerpo y su entorno las relaciones no son externas, causales sino internas, de expresión, porque el cuerpo se encuentra entrelazado con el mundo.

Se concibe la noción de sujeto corporal sumergido en un mundo de otrxs. Es un proceso la corporización, un entrelazamiento con las cosas y lxs otrxs sujetos. El sujeto no es trasparente, es ambiguo, el o la sujeto y el cuerpo no coinciden plenamente. Porque ser mujer no es una realidad inmutable, es un devenir.

El cuerpo es una manera de captar el mundo, y este se presenta de una forma diferente según sea aprendido por mujeres o varones. Si las situaciones son distintas para varones y mujeres, condicionan los cuerpos de manera diferentes.

Si la geografía más próxima es la corporalidad, y al decir de Marx: "La primera premisa de toda historia humana es, naturalmente, la existencia de individuos humanos vivientes". La primera comprobación real es la "organización corpórea" de los sujetos y por ello mismo el consecuente comportamiento con la naturaleza (Marx, Karl y Engels, Federic, [1946]1982, P. 19).

El cuerpo es ese terreno que las mujeres debemos reclamar, conectando el cuerpo con el lenguaje y el pensamiento. Empezar por lo material, por el "sometimiento específico de las mujeres, por nuestra ubicación en un cuerpo femenino", como una toma de posición. Romper el silencio obligado para hablar de la práctica y la acción de las mujeres. Para ello, dice Rich, debemos salir de las abstracciones y el cuerpo muchas veces resulta una abstracción. Tratado como si fuera una representación abstracta, ajena al sujeto, desubjetivada. "Escribir mi cuerpo me lanza a la experiencia vivida, a las particularidades" (Rich, Adrienne, 2001, P. 207-209).

La "política de la posición" que propone Adrienne Rich, se basa en las múltiples identidades que nuestro cuerpo expresa, significa posicionarse (posicionarme), localizarse (localizarme) en el cuerpo (mi cuerpo) marcado por el sexo, la clase, la raza, la etnia, los años, los daños, las pérdidas, los disfrutes, las ideologías, las religiones, el país de nacimiento, etc. El (nuestro) cuerpo es la posición geográfica del cual nacen todas las preguntas. Para partir de nuestra posición (corporal) debemos reconocer "nuestro territorio de procedencia", esto es lo que el Colectivo Combahee River (1977) denominó la "teoría de la simultaneidad de las opresiones" o la noción de "interseccionalidad" desarrollada por Kimberlé Crenshaw (1995), conceptos que nacen de la experiencia de lucha de las mujeres negras y como explicación de la articulación o cruzamiento de las múltiples opresiones.

Es a partir de la crítica del binarismo que las feministas post-estructuralistas contarán con herramientas para deconstruir la matriz binaria generada por la norma de la heterosexualidad obligatoria que, matrizada de forma binaria, tiene como función marcar las exclusiones y las formas correctas de encarnar y ser en el mundo. Mientras quienes cumplen con la regla que mantiene la coherencia entre sexo, género y deseo ingresan en el orden de lo inteligible, los sujetos diferentes permanecen como abyectos, impronunciables, ininteligibles. De allí la importancia de las estrategias deconstructivas, de la citación y la parodia para el socavamiento de la matriz binaria pues la racionalidad moderna se había erigido a fuerza de ocluir, situándolos en el campo de la ininteligibilidad y la abyección, a todos/as aquellos/as que no pudieran ser clasificados según las normas que regulan/regulaban la inclusión / exclusión. Las dicotomías producidas por el pensamiento binario, no sólo tienen la función de nombrar sino que también funcionan como organizadores de sentido. Aquellos/as sujetos/as que portan rasgos específicos, cuyas experiencias, subjetividades y prácticas no se ajustan a las normas taxónomicas del binarismo serán definidos como ininteligibles desde el punto de vista teórico y sus experiencias complejas serán ocultadas.

A modo de conclusión

Una teoría desde el cuerpo debe contemplar los discursos del cuerpo y las prácticas que son corporales, la cultura que las moldea y sus resistencias, y reconocer los niveles de experiencia real e ideal. El cuerpo, desde algunas perspectivas posmodernas, ha sido considerado como un espacio simbólico, como un sitio de representación, no podemos dudar de que así lo sea, no obstante, el cuerpo también es material, finito, sensible y diversos son los malestares que experimenta ya sean físicos, emocionales, intelectuales o morales según su condición de género. Pero el mundo social

no sólo está constituido por representaciones, reglas, normas, significados e interpretaciones, también está constituido por cuerpos y no se trata solamente de cuerpos en tanto instrumentos de hábitos, costumbres, expectativas, y esquemas sociales construidos, sino que se trata de agentes dinámicos de apropiación social y cultural en sus experiencias capaces de generar puntos de fuga o quiebres en la continuidad determinante de la cultura.

En nuestra cultura, el cuerpo sexuado está sujeto a múltiples procesos de modelamiento y adaptación para construir un tipo particular que pertenecerá a una determinada categoría de personas.

"Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado". El cuerpo es sometido a una serie de coacciones, interdicciones u obligaciones, a una serie de métodos que le permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, "que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad", es decir, los cuerpos son sometidos a lo que Foucault denomina una serie de disciplinas (Foucault, Michel [1975] 1987, P. 140-141). La cultura de género produce sujetos varones y mujeres, cuerpos masculinos y femeninos. A través de la asimilación, introspección e incorporación de símbolos culturales, pautas de comportamiento, acciones y prácticas diversas que van modelando los cuerpos.

Los sentimientos no son espontáneos, se inscriben en el cuerpo, en la cara, en los gestos, en las posturas y se organizan en rituales y adquieren sentido para los demás, repercuten y se manifiestan en el cuerpo y están enraizados en reglas colectivas implícitas.

El género, que se materializa en los cuerpos, modelados por las prácticas sociales y la constitución subjetiva, genera geografías diferenciales de espacio y tiempos, como desiguales representaciones sociales.

El cuerpo es "el lugar de la vivencia, el deseo, la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social, en diferentes contiendas económicas, políticas, sexuales, estéticas e intelectuales" (Esteban, Mari Luz, 2004, P. 45).

La definición del cuerpo como territorio implica una fuerte crítica al modelo patriarcal que ha promovido una inferiorización de la naturaleza y de las mujeres como una extensión de ella, mediante la imposición de un destino marcado por la biología, que justifica los procesos de apropiación, control y dominio de los cuerpos y los territorios en beneficio del capital.

Dominio, soberanía y control" se imponen sobre los cuerpos de las mujeres definido en términos de territorio, mediante el ejercicio de lo que Segato ha denominado "violencia expresiva" cuyo objetivo consiste tanto en doblegar la voluntad de las mujeres, o producirle daño, como en utilizar la violencia psicológica, física y sexual como medida ejemplificadora. Comunicar con el cuerpo, mediante la impresión en el mismo de un discurso, un mensaje destinado a todas las mujeres y a la fratría de varones a través del ritual violento de la muerte. Hay una diferencia entre los feminicidios perpetuados en el espacio doméstico de aquellos que se perpetran en el espacio público como en el caso de Ciudad Juárez, dice al respecto Segato: "...el hombre abusa de las mujeres que se encuentran bajo su dependencia porque puede hacerlo, es decir, porque éstas ya forman parte del territorio que controla, el agresor que se apropia del cuerpo femenino en un espacio abierto, público, lo hace porque debe para mostrar que puede. En uno se trata de un constatación de un dominio ya existente; en el otro, de una exhibición de capacidad de dominio que debe ser reeditada con cierta regularidad y que puede ser asociada a los gestos rituales de renovación de los votos de virilidad (Segato, Rita, 2013, P. 29).

Los crímenes de mujeres resultan en "actos comunicativos" con sello de autor. En estos feminicidios, el cuerpo de las mujeres es un cuerpo territorio, que tiene raíz tan arcaica como reciente,

que se anexa como parte del territorio conquistado para expandirse como medida disciplinadora hacia todas las mujeres. El cuerpo territorio de las mujeres es colonizado como extensión de dominio territorial y el "único valor de esa vida radica en su disponibilidad para la apropiación" (Segato, Rita, 2013, P. 36). En este sentido en términos económicos la apropiación de los cuerpos de las mujeres puede explicarse como "acumulación por desposesión". Se trata de una suerte de desplazamiento a la posición femenina de los cuerpos de las mujeres, la violación incluso consiste en destituir de sus cuerpos a las mujeres y condenarlas al destino ineludible de su naturaleza femenina: de sus cuerpos victimizados, fragilizados y subordinados.

Si algo caracteriza al sistema capitalista es su capacidad de exclusión y la eliminación de algunos/as de los/as dominados/as. Esta finalidad productiva, reproductiva y simbólica de la jerarquía de dominación tiene como blanco emblemático a las mujeres pobres latinoamericanas, como forma de control territorial de sus cuerpos como terrenos de disputa. A la depredación, la rapiña de la naturaleza y de la fuerza de trabajo, se le suma la violación sistemática y corporativa.

En la línea de Margarita Pisano y Yuderkys Espinosa, la feminista lesbiana maya indígena Dorotea Gómez Grijalva acuña la definición de cuerpo como "territorio político", para dar cuenta del carácter histórico, holístico, integral del cuerpo en primera persona desde su propia experiencia corporal de la multiplicidad de opresiones racistas, clasistas y patriarcales de su tierra, Guatemala. El cuerpo como territorio político reconoce tres dimensiones entre ellas, la racional, emocional y espiritual, en igual importancia. Cuerpo que se puede habitar luego de un trabajo de re-pensarse, de introspección, de construcción de una historia desde una perspectiva reflexiva y crítica para poder renunciar a los mandatos del sistema patriarcal, racista y heterosexual. "...nombrado y construido a partir de ideologías, discursos e ideas que han justificado su opresión, su explotación, su sometimiento, su enajenación y su devaluación. (...) reconozco mi cuerpo como un territorio con historia, memoria y conocimientos, tanto ancestrales como propios de mi historia personal" (Gómez Grijalva, Dorotea, 2014, P. 265).

Su propuesta que consiste en "tocar la vida con mi cuerpo", requiere de conocer el lenguaje del cuerpo y comprender la estrecha conexión de cada dimensión para respetar el placer sexual, espiritual y emocional en procura del bienestar corporal.

La noción de "cuerpo-tierra territorio" de las feministas comunitarias, o del feminismo indígena maya-xinka, es una noción que no sólo permite advertir el despojo sobre los cuerpos-territorios de las mujeres, y las amenazas y violencias que experimenta nuestro tierra-territorio sino de las estrategias de resistencias y rebelión que nuestros territorios cuerpos-tierra producen. Las violaciones masivas de mujeres indígenas como instrumentos de guerra y como práctica de conquista y asentamiento colonial y su inferiorización fue la modalidad sistemática para imponer la esclavización, la reducción a la servidumbre y al trabajo intensivo y exterminador. En la actualidad, producto de los procesos de la "colonialidad del poder, del saber y del ser" (Quijano, Aníbal 1992) esta domesticación, como el dominio y el despojo sobre los cuerpos territorios, se prolonga con los feminicidios, el tráfico de mujeres pobres, el turismo sexual, la maquilación, la feminización de la industria y la pobreza (Breny Mendoza, 2009). Desde esta perspectiva la noción de cuerpo como territorio no sólo reconoce la realidad histórica de la opresión y la especificidad que el patriarcado adquiere a través de la colonización, sino que incluye los procesos de recuperación, defensa y liberación de los cuerpos de las mujeres indígenas, originarias, campesinas, rurales y de pueblos de Nuestra América. No se refiere a un cuerpo en disputa sino a la sostenibilidad desde y sobre los cuerpos (Cabnal, Lorena, 2010).

Referencias bibliográficas

Alcoff, L. (1999). Merleau-Ponty y la teoría feminista sobre la experiencia. Mora (Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, N° 5) octubre de 1999, Buenos Aires, pp. 122-138.

Cabnal, L. (2010). Feministas siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario. ACSUR-Las Segovias.reflexiva. México: Grijalbo.

Davis, Angela (2005 [1981]): Mujeres, raza y clase. Madrid: Ediciones Akal.

Deleuze, G., y Parnet, C. [1977] (1980). Diálogos. Valencia, España: Editorial Pre-textos. Págs. 69-72.

Espinoso Miñoso, Y (2009). "Etnocentrismo y colonialidad en los feminismo latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional". Revista Venezolana de Estudio de la Mujer. Venezuela: CLACSO, pp. 37-54.

Esteban, M. L. (2004). Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Esteban, M. L. (2008). "Etnografía, itinerarios corporales y cambio social" en Imaz, Miren Elixabete (coord.) La materialidad de la identidad, Barcelona: HariadnaEditoriala. pp. 135-158.

Federici, S. (2010). Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Colección Nociones Comunes; 13. Buenos Aires: Tinta Limón.

Foucault, M. (2011). Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber, 2º ed. 3º reimp. Siglo Veintiuno Editores.

Gómez Grijalva, D. (2014). "Mi cuerpo es un territorio político". En (coord.) Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz, Tejiendo de Otro modo: Feminismo, epistemología y apuntes descoloniales en Abya Yala. Colombia: Editorial Universidad de Cauca. Págs. 263-276.

Guzmán A. (2010). "Reflexiones encarnadas: cuerpos que se piensan a sí mismos". En Revista designis 16: Cuerpo (s): sexos, sentidos,semiosis. Buenos Aires: La Crujía.

Marx, K. y Engels, F. [1845] (1982). La ideología Alemana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Mendoza, B. (2008). "Los feminismos, y la otra transición a la Democracia en América Latina", en: M. Garcia de León (Ed.), Rebeldes Ilustradas (La Otra transición), Barcelona: Anthropos.

Moraga, Ch. y Castillo, A. (Comp.) ([1997] 1998). "Una declaración feminista negra. La colectiva del Río Cambahee", «Una declaración feminista Negra». En: Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos. San Francisco: IsmPress, pp. 172-184.

Paredes, J. (2014). Hilando fino. Desde el feminismo comunitario. La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad.

Quijano, A. (1991). "Colonialidad, Modernidad/racionalidad". Perú Indígena, Vol 1, Nº 29.

Rich, A. [1984] (2001). "Apuntes para una política de la posición". En Sangre, pan y poesía. Barcelona: Icaria.

Rivera Cusicanqui, S. (2015). Sociología de la imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Tinta y Limón.

Rodriguez, R. P. (2011). "Cuerpo y Política. Palabras y silencios sobre experiencias de aborto. Testimonios de dos orillas" Tesis Doctoral Universidad Pablo de Olavide. En Teseo Ministerio de Educación España.

Rodríguez, R. P. y da Costa Marques, S. (2014). Cuerpos regulados: saber médico dominante y experiencias corporales de mujeres. Ponencia presentada en el Simposio 7: Mujeres y feminismos en Nuestra América del V Congreso Interocéanico de Estudios Latinomericanos. II Congreso Internacional de Filosofía y Educación en Nuestra América. América Latina: movimientos intelectuales, manifiestos y proclamas. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo. Fecha. 12, 13 y 14 de noviembre de 2014.

Sartre, Jean Paul [1943] (1996). "El cuerpo". En El ser y la nada. Barcelona: Altaya. Pp. 330-385.

Segato, Rita Laura, (2013) La escritura en el cuerpo. De las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. México: Tinta Limón.

LA CONQUISTA DE LA EXCELENCIA DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Díaz Jiménez, Rosa Mª
Pfra. Titular de la Universidad Pablo de Olavide
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales
rdiajim@upo.es

Serrato Calero, Mª Mercedes
Graduada en Trabajo Social y Máster en Género e Igualdad
mercedes_serrato@hotmail.es

Resumen

Se presenta un trabajo sobre las desigualdades de género de personas con diversidad funcional en el ámbito universitario. Mediante estrategias cualitativas en un marco epistemológico de hermenéutica interpretativa y con un planteamiento transductivo, se presenta un estudio de casos de mujeres con discapacidad que han recorrido un itinerario de estudios superiores en la Universidad con éxito. El análisis del discurso de entrevistas en profundidad (mujeres con discapacidad, familiares, profesorado, compañeros y compañeras) nos permite explicar situaciones de desigualdad vinculadas a las dimensiones personales, de procedencia (itinerarios previos y contextos de influencia), tipo de discapacidad, cuestiones académicas y discriminación (procedencia y manifestaciones). Los resultados aportan un marco analítico intersectorial al análisis de las desigualdades de género con personas con diversidad en la universidad, así como factores de influencia en los procesos de aprendizaje y la inclusión educativa y social.

Abstract

This paper presents a work concerning Gender Inequalities among people with Functional Diversity within the university area. It shows a case study on women with disability, who have undertaken university education successfully. This information is backed by a qualitative strategy, within an epistemological frame of interpretative hermeneutics and a transductive approach. . The deep analysis of speech on interviews (women with disability, relatives, professors and colleagues) helps explain situations of inequality related to personal contexts, origin (previous educational pathways and contexts of influences) types of disability,

academic reasons and discrimination (origin and features). The results show a cross-cutting analytical framework, regarding the analysis of Gender Inequalities in individuals with diverse disabilities within the University, as well as factors of influence in the processes of learning or educative and social inclusion.

Palabras clave: Discapacidad, Universidad, Género, Excelencia

Keywords: Disability, University, Gender, Excellence.

Introducción

Este trabajo de investigación tiene una dimensión política por cuanto pretende que sus resultados puedan aportar herramientas de mejora en las políticas educativas universitarias que tienen que ver con la diversidad funcional, unas políticas que en pocas ocasiones tienen en cuenta la multiplicidad de desigualdades que se producen y que afectan negativamente a la vida de estas personas. Concretamente ponemos el foco analítico en las mujeres con discapacidad que desarrollan un itinerario educativo universitario desde el grado hasta el doctorado y nos interesan los itinerarios de excelencia, es decir, aquellas mujeres que alcanzan sus objetivos académicos con altas calificaciones.

Estos intereses tienen que ver con un planteamiento paradigmático concreto, por una parte una visión feminista de la realidad de las mujeres con discapacidades en la universidad y por otra con una concepción social del fenómeno de la discapacidad.

Con vistas a interactuar con una visión global del funcionamiento de los mecanismos de reproducción escolar, cabe recurrir a una imagen que empleaba el físico Maxwell para hacer comprender cómo se podría suspender la eficacia de la segunda ley de la termodinámica: Maxwell imagina un demonio que, entre las partículas en movimiento más o menos calientes, es decir más o menos rápidas que pasan por delante de él, lleva a cabo una selección, mandando a las más rápidas a un recipiente, cuya temperatura se eleva, a las más lentas a otro, cuya temperatura baja. Actuando de este modo, mantiene la diferencia, el orden que, de otro modo, tendería a desaparecer. El sistema escolar actúa como el demonio de Maxwell: a costa del gasto de la energía necesaria para llevar a cabo la operación de selección, mantiene el orden preexistente, es decir la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes. (Bourdieu, 1997, 34)

Ante esta reflexión cabe preguntarse ¿qué clase de partículas son las personas con discapacidad? ¿a qué recipiente van a parar? ¿Y las mujeres con discapacidad? ¿llegan a considerarse partículas?

Estudios recientes sobre políticas educativas, discapacidad y universidad suelen centrar su mirada en las barreras que impiden alcanzar el grado de inclusión educativa que alcanza la población sin discapacidad (Castellana y Sala, 2005; Alcantud, 2005; Cermi-FU, 2014, Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014; Rodríguez y Cano, 2015). Otros se han centrado

en el acceso a los estudios universitarios (Castro y Abad, 2009; De la Red, de la Puente, Gómez y Carro, 2002; Nava-Caballero, 2012). A nivel general han permitido hacer visible el "efecto embudo" que se produce en el paso de los estudios obligatorios de secundaria al bachillerato. Al menos hacen visible que muchas de ellas se quedan fuera del recipiente que permite seguir en el sistema académico. Así de 100 estudiantes de ESO, 36 alcanzan el bachillerato, mientras que solamente de cada 100 con discapacidad, 4 consiguen alcanzar esta fase de estudios no obligatorios, de hecho las tasas de abandono escolar temprano se duplican en el caso de estudiantes con discapacidad (43,2%/25,2%) (43,2%) (Rodríguez y Cano, 2015, 98-100)

Han sido objeto de análisis las actitudes hacia los estudiantes universitarios con discapacidad (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Bilbao, Martínez, De Juan y García, 2012; Sachs y Schreuer, 2012), los servicios y programas de apoyo universitario (Álvarez, Alegreo y López, 2012; Díez et al, 2008; Forteza y Ortego, 2003; Trujillo y Cayo, 2006), la actitud del profesorado (Avramidis y Norwich, 2002; Fernández Batanero, 2011), la accesibilidad y el diseño universal (Fernández, Álvarez y Malvar, 2012; Guasch, Dotras y Llinares, 2010). A nivel general se destacan como hallazgos el gran desconocimiento de la discapacidad y metodologías docentes inadecuadas, aunque la falta de infraestructuras y dificultades de la propia discapacidad son factores que alumnado y profesorado destacan respectivamente. Fundamentalmente los intereses analizados hasta el momento se han centrado en las adaptaciones curriculares, la actitud del profesorado, la accesibilidad y las relaciones en la comunidad universitaria (Castellana y Sala, 2005; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2013-2014)

Nuestra propuesta sin embargo pone el foco en los factores de éxito de las personas que continúan su itinerario en la universidad. Mientras que en la franja de edad de 20-29 años, accede a la universidad el 20% de la población, solamente lo hace el 4% de las personas con discapacidad. Con datos del curso 2013-14, de los estudiantes con discapacidad el 1.3% en cursos de grado, el 1,2% en posgrado y máster y el 0,6% en doctorado (378 personas) (Cermi-FU, 2014) concretamente en las mujeres con discapacidad, que por otra parte tienen tasas de abandono precoz inferiores que los estudiantes con discapacidad.

Nuestro trabajo trata de indagar en los factores que favorecen el éxito académico de las mujeres con discapacidad en la universidad, teniendo en cuenta las barreras que surgen en los ámbitos mencionados; pero situando las desigualdades de género en el centro de análisis.

1. Un estudio de casos como estrategia interpretativa

Mediante estrategias cualitativas en un marco epistemológico de hermenéutica interpretativa y con un planteamiento transductivo, se presenta el diseño de un estudio de casos sobre la excelencia de mujeres con discapacidad universitarias en España.

El caso de la excelencia de mujeres con discapacidad en la universidad va más allá de la representación de un grupo de mujeres universitarias. Es un caso analítico extraordinario a través del cual se pueden analizar las relaciones existentes entre la discapacidad y la formación universitaria, la discapacidad y las cuestiones de género, las cuestiones de género en la universidad y el impacto de las políticas educativas y sociales en un grupo de personas sometidas a diversas desigualdades.

Este trabajo tiene como objetivo explicar los factores de excelencia académica de las mujeres con discapacidad en el ámbito universitario. Para ello plantea identificar perfiles de mujeres con discapacidad que alcanzan estudios de doctorado, comparar itinerarios formativos, personales y sociales de mujeres con discapacidad universitarias de expedientes con altas calificaciones y finalmente explicar el impacto de género en su proceso formativo.

Interesa la percepción de diversos actores que interactúan en los itinerarios universitarios de estas mujeres. Por lo que nuestra unidad de análisis se constituirá por casos de mujeres con discapacidad universitarias que acceden al nivel de doctorado y las unidades de observación serán las mujeres con discapacidad, familiares de apoyo en el proceso, profesorado y alumnado que haya compartido algunos de los espacios universitarios.

La técnica fundamental de recogida de información será la entrevista en profundidad, el análisis de contenido de fuentes secundarias y el análisis del discurso como estrategia interpretativa.

Respecto la construcción de los casos se establecerá por muestreo intencional, discriminado, donde elegimos lugares y personas que permitan desarrollar al máximo las oportunidades de análisis comparativo. En este sentido, para la localización de los casos recurrimos a las solicitantes de ayudas de doctorado a la Fundación Once en los últimos 3 años.

El primer caso (piloto) será el de una mujer con discapacidad visual que ha recorrido su itinerario de estudios superiores en la Universidad Pablo de Olavide y está matriculada en cursos de doctorado. Se realizarán para este caso 4 entrevistas a la mujer, su madre, un docente y un/a compañera de estudios.

Las dimensiones analíticas dibujan una coordenada compuesta por lo personal, la procedencia (itinerarios previos y contextos de influencia), el tipo de discapacidad, las cuestiones académicas y las situaciones de discriminación (procedencia y manifestaciones).

2. Iniciando el análisis de contenido: el lecho de la excelencia

Dibujando un recorrido de lo general a lo concreto, podemos ofrecer un vistazo a como se ha abordado la inclusión educativa a nivel internacional, destacando brevemente la Convención de los Derechos Humanos (1948), la Conferencia Mundial de París (1960), la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975), la aparición del conocido Informe Warnock (1978), la Resolución de 1981 del Parlamento Europeo sobre la integración económica, social y profesional de los discapacitados en la comunidad de la Unión Europea (UE), la proclamación del decenio sobre las personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) llevada a cabo en 1982, las Normas Uniformes para la implementación de la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad promulgada por la ONU (1993) y posteriormente ratificada por la UE, la conferencia de Salamanca de la ONU (1994), el Tratado de Ámsterdam de la UE (1997), la Convención internacional para la eliminación de toda forma de discriminación contra las personas con discapacidad de la ONU (1999); y ya entrando en el nuevo siglo el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en 2000, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (EPT) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), y la conocida Convención de los Derechos de las

personas con discapacidad (2006). Aportaciones todas estas, que desde distintos momentos sociohistóricos y diferentes perspectivas, han procurado posibilitar estrategias inclusivas en diversos ámbitos, con especial incidencia en el de la educación (Vásquez y Alarcón, 2016: 3).

Concretando y retomando lo expuesto, en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (art 24), se reconoce el derecho a la educación, y con el fin de hacer efectivo dicho derecho, sin discriminaciones y sobre la base de la igualdad de oportunidades, se insta a los Estados a establecer sistemas de educación inclusiva a todos los niveles. Se enfoca la educación como un proceso a llevar a cabo a lo largo de toda la vida, atendiendo al desarrollo de las potencialidades, la autonomía, la dignidad, la autoestima, enmarcado todo esto en el contexto de los Derechos Humanos, la diversidad humana y las libertades individuales de cada persona.

Situándonos en el contexto español, el art. 27 de la Constitución Española reconoce, en su apartado 1 y 2, el derecho a la educación a todos los ciudadanos y dicho derecho tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. En el Apartado 10 se reconoce la autonomía de las universidades, atendiendo a lo que la ley establezca a este respecto.

Concretando un poco más, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (art. 20.c) establece la necesidad de que las universidades faciliten el itinerario de estas personas, bien en el acceso o reserva de plazas, bien en la adaptación curricular de los contenidos, sin menoscabo del nivel exigido.

En este mismo texto encontramos (en la Disposición Final Segunda) que se establece la obligación de incluir en el currículo formativo la formación en accesibilidad y diseño para todas las personas, así como la correcta preparación de profesionales en este sentido.

Si bien es un avance valorable, podemos decir que a nivel jurídico, el texto es algo laxo, dejando muchas cuestiones a la libre disposición de las universidades; destacando principios pero sin mucha concreción en las medidas.

Avanzando un poco en el tiempo y la normativa, debemos detenernos en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ambos textos suponen un paso más en la concreción de acciones antes comentada; estableciendo la importancia de la accesibilidad en los entornos físicos y virtuales para toda la comunidad universitaria, destacando medidas a este respecto.

De igual manera, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, en su art 38, regula el acceso a los estudios oficiales de grado del alumnado con discapacidad en condiciones de accesibilidad.

Los Estatutos Universitarios y el Estatuto del Estudiante Universitario, acotan sistemas y procedimientos que las universidades deben seguir para garantizar los derechos del alumnado con necesidades especiales derivadas de una situación de discapacidad, como la regulación de la reserva de plazas, la promoción de este alumnado en los programas de movilidad nacional e internacional, y en el caso de algunos estatutos, la puesta en marcha de unidades específicas y servicios especializados en este sentido.

Recientemente, en la Estrategia Universidad 2015, se expone que la calidad y la excelencia deben estar presentes en el ámbito de las personas con discapacidades, ya que una educación de calidad debe partir del respeto a cualquier forma o manifestación de diversidad humana.

Si bien este recorrido es un reflejo de avances y mejoras en la materia, no debe obviarse que también refleja lo que aún queda por hacer, pues simplemente los datos expuestos anteriormente, nos indican que la educación universitaria de las personas con discapacidad es aún una laguna en este ámbito, y una asignatura pendiente para la sociedad en general.

Tradicionalmente, se han desarrollado diversos enfoques y modelos, oscilando entre la educación especial, y más reciente en el Siglo XX, la educación integrada. Estos cambios de mentalidades, enfoques y paradigmas, en gran medida han derivado de los esfuerzos de los profesionales en materia de discapacidad, sus familias, y sobre todo en las últimas décadas, las asociaciones y las propias personas con discapacidades (Díaz Jiménez, 2003, Egea y Sarabia, 2004, Jiménez y Serrato, 2014).

En el caso concreto de las mujeres con discapacidades, nos encontramos en el ámbito de la interseccionalidad de las desigualdades, estableciéndose una situación diferenciada de la de los hombres con discapacidades, y de las mujeres universitarias.

No se trata de que una mujer con discapacidad no exija o precise los mismos derechos que el resto de mujeres, es cuestión de entender que sufre distintas opresiones (Moscoso, 2014).

Es por eso que el estudio de la excelencia en el ámbito universitario de dichas mujeres se plantea como un tema poliédrico, cuya aproximación precisa de la consideración de múltiples factores que inciden en el fenómeno.

Retomando lo expuesto por Pierre Bourdieu al comienzo del apartado, quizás debamos asumir que estas mujeres son partículas que escapan de lo que la termodinámica les tenía reservado, aprovechando las potencialidades de un contexto que permite que terminen en otro recipiente.

Referencias bibliográficas

ALCANTUD, F. (2005). La integración de los alumnos con n.e.e. en los estudios superiores. En M. López y R. Carbonell (Coords.), La integración educativa y social. "Veinte años después de la LISMI" (pp. 137-162). Barcelona: Ariel.

ALCANTUD, F., ÁVILA, V. y ASENSI, C. (2000). La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de ValènciaEstudi General.

ÁLVAREZ, P.R., ALEGRE, O.M. y LÓPEZ, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. Relieve, 18(2), 1-18.

AVRAMIDIS, E. y NORWICH, B. (2002).Teachers'attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147

BILBAO, M.C., MARTÍNEZ, M.A., DE JUAN, M.N., y GARCÍA, M.I. (2012, noviembre).Evolución de los servicios de apoyo a personas con discapacidad en las universidades españolas. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, Madrid, España.

Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Editorial Anagrama.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978) BOE núm. 311, de 29 de Diciembre de 1978.

DE LA RED, N., DE LA PUENTE, R., GÓMEZ, M.C., y CARRO, L. (2002). El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial. Valladolid: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Díaz Jiménez, R. M. (2003): Personas con discapacidad. Una aproximación desde el trabajo social. Sevilla. Aconcagua Libros.

DÍEZ, E., VERDUGO, M.A., CAMPO, M., SANCHO, I., ALONSO, A., MORAL, E., y CALVO, I. (2008). Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Salamanca: INICO

Egea, C. y Sarabia, A. (2004): "Visión y modelos conceptuales de la Discapacidad". Polibea 73 21-37.

FERNÁNDEZ, M.D., ÁLVAREZ, Q., y MALVAR, M.L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. Aula Abierta, 40(3), 71-82.

FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de Educación Inclusiva, 4(2), 137-147.

FORTEZA, D. y ORTEGO, J.L. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitario para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. Revista de Educación Especial, 33, 9-26.

GUASCH, D., DOTRAS, P., y LLINARES, M. (2010). Los principios de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos en la Docencia Universitaria. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Jiménez Pérez, G. y Serrato Calero, M. M. (2014) "Del padecimiento a la diversidad: Un camino hermenéutico", Revista Española de Discapacidad, 2 (2) 185-206.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 89, de 13/04/2007, Sec. I págs. 16241 a 16260)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10/10/2013, Sec. I pags: 97858 a 97921)

Moscoso, M. (2014) "Menos que mujeres: Los discursos normativos del cuerpo a través del Feminismo y la Discapacidad." Escuela para la Igualdad y el empoderamiento de las Mujeres. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=f3_DaBlx-KU (Consultado el 30 de Octubre de 2016

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Asamblea General. 76ª sesión plenaria. Nueva York, 2006.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE núm. 260, de 30/10/2007.)

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. (BOE Núm. 318 31/12/2010 Sec. I. Pág. 109353)

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (BOE, núm. 289, 3/12/2013, Sec. I, pág. 95635-95673).

Rodríguez, S; Cano, A.; (2015): Discapacidad y políticas públicas. Madrid:Catarata

RODRÍGUEZ-MARTIN, A. y ÁLVAREZ-ARREGUI, E. (2013).Development and validation of a Scale to identify attitudes towards disability in higher education.Psicothema, 25(3), 370-376

SACHS, D. y SCHREUER, N. (2012). Inclusion of Students With Disabilities In Higher Education: Performance and Participation In Student's Experiences. DisabilityStudiesQuarterly¸ 31(2), 1593-1561.

Secretaría General de Universidades (2011) Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015. Madrid. Ministerio de Educación.

TRUJILLO, E. y Cayo, L. (2006) (Dir). Guía de Recursos sobre Universidad y discapacidad. Madrid: Grupo Editorial Cinca.

Vasquez, B. y Alarcón, E. (2016) "La inclusión en las universidades chilenas: Del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales". Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana. 53 (2) 1-19.

Eje 3. Políticas socioeducativas para una ciudadanía planetaria

REDES COLABORATIVAS ENTRE UNIVERSIDAD-COMUNIDAD COMO BASE PARA LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO (APS) EN LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Rodríguez-Izquierdo, Rosa M.
Universidad Pablo de Olavide, España
rmrodizq@upo.es

Martínez Lozano, Virginia
Universidad Pablo de Olavide, España
vmarloz@upo.es

Marco Macarro, María
Universidad Pablo de Olavide, España
mmarmac@upo.es

Macías Gómez-Estern, Beatriz
Universidad Pablo de Olavide (España)
bmacgom@upo.es

Resumen

La comunicación presenta una experiencia docente de Aprendizaje Servicio (ApS) desarrollada durante dos años, en el marco institucional de una convocatoria de proyectos dirigidos al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras. La experiencia desarrollada en el grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), tenía como objetivo construir una red colaborativa universidad-comunidad. En concreto, a través de un servicio comunitario realizado en dos CEIP situados en el "Polígono Sur", zona con necesidades de transformación social de Sevilla y con una población mayoritariamente de etnia gitana. El eje central de nuestro trabajo es la configuración de una comunidad de práctica entre estos dos centros educativos en el que vinculamos el servicio con el proceso formativo del estudiantado y la titulación de Educación Social.

Altamente satisfactoria para alumnado y profesorado, la experiencia corrobora la potencialidad de la combinación de ApS y coordinación interdisciplinar para posibilitar el aprendizaje para la ciudadanía crítica a través

de la práctica profesional y la conexión teórica que facilita el descubrimiento de la realidad y el compromiso con ella. La experiencia no solo ha cambiado la visión del mundo de las y los estudiantes, sino que ha cambiado también su percepción sobre sí mismas/os y su posición sobre su futuro profesional.

Abstract

In our paper we are presenting a Service Learning (SL) teaching experience developed for two academic years, in the institutional framework of a call for proposals for projects aiming the design and implementation of teaching and evaluating innovation projects. The goal of the experience, which has taken place in the Social Education Degree of the Pablo de Olavide University was to construct a collaborative university-community network. More specifically, this has been done through a community service performed in two primary schools placed in "Polígono Sur", area targeted as with "social transformation needs" in Seville, and with a high percentage of gypsy population. Our work main axis is the configuration of a community of practice between these two educational centers, linking service with student's formative processes and with the Social Education Degree.

Highly satisfactory for students and teachers, the experience corroborates the potentialities of combining SL and interdisciplinary coordination to make critical citizenship learning possible through professional practice with theoretical connection, allowing students to know social reality and commit with it. Not only the experience has modified the students' perception of the world, but it has also changed their own self-perception and professional future ideals.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio, Comunidad, Enseñanza Superior, redes de colaboración, comunidad de aprendizaje.

Keywords: Service learning, community, Higher education, collaborative networks, community of learners.

Introducción

De acuerdo con la Unión Europea (2013:4) una de las funciones de la universidad es ser "agente de cambio, catalizador de la acción social y política, así como centro de aprendizaje". Sin embargo, tradicionalmente la universidad tiende a estar alejada de la realidad social. El acercamiento de la institución universitaria al entorno y a las demandas reales de la sociedad requiere una reconceptualización de la cultura docente y necesita de la incorporación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje. Pensamos que el ApS es una alternativa que puede responder de manera global a la demanda de hacer de las universidad parte del cambio social que requiere el momento que nos ha tocado vivir. Así pues, las razones que nos llevaron a desarrollar esta experiencia desde la metodología de Aprendizaje-Servicio tienen que ver tanto con la responsabilidad institucional de las universidades como con la personal como docentes.

El ApS se entiende como una metodología didáctica que proporciona al alumnado

oportunidades para integrar el servicio a la comunidad y al mismo tiempo, a través de la reflexión crítica, construir los aprendizajes académicos (Naval, 2008; Puig Rovira, et al, 2011; McMillan, 2011). Esta práctica genera responsabilidades cívicas en las y los estudiantes, conectando la universidad con comunidades con necesidades reales y generando colaboración con la sociedad. Esto dará sentido a la responsabilidad social que tiene la universidad como uno de sus principales cometidos.

El ApS permite romper con el distanciamiento que se interpone entre los estudios universitarios y los problemas reales y cotidianos de las aulas (Korthagen, 2007; Korthagen & Kessels, 2009), contribuyendo a que el alumando aprenda y madure "moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que implican conocimientos" (Naval, 2008: 64). Tal como propone la Comisión Europea (European Union, 2013: 18) "hay que confrontar a los estudiantes con problemas que ellos consideren importantes. Tienen que comprometerse con nuevas preguntas que son más grandes que el curso en sí, que tienen relevancia para sus propias vidas y que provocarán una viva participación que va mucho más allá de la simple presentación a evaluaciones o exámenes". El Aps como herramienta pedagógica sirve a este propósito.

Para el desarrollo de las experiencias de ApS se requiere la configuración de redes colaborativas entre la universidad y la comunidad. Sin embargo, aunque su creación es una preocupación compartida de muchas instituciones de educación superior la construcción de estas alianzas colaborativas sigue siendo una tarea compleja, que genera múltiples tensiones.

La comunicación presenta una experiencia basada en ApS desarrollada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), en el marco institucional de la convocatoria de proyectos docentes dirigidos al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras. El eje central de nuestro trabajo es la configuración de una comunidad de práctica entre un centro educativo en el que vinculamos el servicio en el proceso formativo del estudiantado y la titulación de Educación Social.

1. Antecedentes de la experiencia

Por una parte, por nuestra experiencia docente e investigadora, partimos de la consideración de que la formación en competencias profesionales en la educación superior debe combinar la acción y la reflexión situada, sobre contextos reales, desde y sobre la práctica, con el imprescindible apoyo de herramientas teóricas significativas, coherentes y dotadas de sentido en el continuo flujo de experiencia-reflexión-experiencia que nos llevan a hacen comprender el desarrollo y el aprendizaje desde una visión social y enlazada con la práctica (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990, Wenger,1998). A nuestro juicio, a través del ApS el alumnado pone en contacto práctica profesional y teoría, descubriendo la utilidad de las herramientas teóricas para situarse en la práctica.

Una segunda fuente de antecedentes se encuentra en las experiencias universitarias con metodología ApS. En el curso 2012-2013 comenzamos en el Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide una experiencia piloto en la que de manera optativa podía cursarse una asignatura del Grado con la metodología ApS. Los beneficios de esta primera experiencia, las buenas relaciones establecidas con centros educativos que demandaban

colaboración y participación de un número mayor de alumnado, nos llevó a plantearnos la posibilidad de avanzar en el proyecto con nuevas ambiciones e incorporaciones. Entre ellas, hacerlo extensivo a un grupo mayor de estudiantes y trabajar el ApS desde una perspectiva interdicisplinar donde se combinan varias área de conocimiento y materias que se cursan de manera simultánea. Esta continuación es lo que aquí presentamos.

Con estos antecedentes continuamos con la experiencia de ApS pero ya de manera obligatoria en los dos primeros cursos del Grado de Educación Social. Para el desarrollo y seguimiento del proyecto formamos un grupo interdisciplinar de innovación educativa formado por profesorado del semestre y algunos otros colegas con experiencia en esta metodología de trabajo. El proyecto se ha visto también respaldado a lo largo de los dos años por su inclusión como acciones de innovación docente de la universidad.

Por tanto, en esta segunda fase, hemos aportado por un abordaje interdisciplinar del ApS, conjugando los esfuerzos de más de una materia y coordinando distintas aproximaciones disciplinares de las Ciencias Sociales que creemos aporta a los problemas y necesidades sociales que el alumnado va a necesitar para el servicio comunitario que van a realizar. Pretendíamos romper con la fragmentación disciplinar intentando ofrecer visiones complementarias y herramientas útiles desde las distintas disciplinas implicadas en la experiencia (psicología, didáctica, antropología, sociología).

2. Descripción del desarrollo de la experiencia

La experiencia que presentamos se lleva a cabo en los dos primeros cursos del Grado de Educación Social de la UPO, durante los cursos 2014-15 y 2015-2016. En el curso 2013-2014 se inicia, como ya hemos referido, una experiencia con un grupo pequeño de manera optativa en una materia. En estos dos últimos cursos, se implanta el ApS en la docencia de materias obligatorias, con grupos más numerosos, incorporando paulatinamente más asignaturas que trabajaran con un enfoque interdisciplinar.

El servicio comunitario se realiza en el Polígono Sur. Una zona muy próxima al campus de la universidad y donde la UPO ya cuenta con una Residencia Universitaria a la vez que mantiene un convenio de colaboración a través del Comisionado. Se trata de una realidad marcada por la desigualdad social (Comisionado para el Polígono Sur, 2013). Concentra también una alta tasa de desempleo y ciertas dosis de diversidad cultural, relacionada con la pobreza y constantes realojos de grupos de población de otras áreas de Sevilla. Aproximadamente un 18% de la población es gitana. Se trata de un barrio muchos años olvidado (Maeztu, 2013), con un hábitat que da lugar o consolida procesos de marginación social, "un barrio claramente segregado de la ciudad en su configuración espacial, social, económica y cultural" (p.11). En definitiva, una realidad, en general, bastante "extraña" para el alumnado por lo que lo confronta con lo desconocido sacándolo de su zona de las fronteras de su mundo conocido por lo que ofrece un "contexto de oportunidad" para el desarrollo de nuevas perspectivas y visiones de la realidad social, del desarrollo de su profesión y de sí mismos.

Hemos trabajado en dos centros educativos. El CEIP Andalucía, un centro con un largo recorrido como comunidad de aprendizaje y el CEIP Nuestra Sra. de la Paz que se está iniciando como comunidad de aprendizaje. La demanda inicialmente surgió desde el CEIP Andalucía (curso 2014-15), para colaborar en grupos

interactivos. La experiencia en el Andalucía, que prosigue, hizo surgir la demanda desde el CEIP Ntra. Sra. de la Paz para el curso 2015-16.

En cuanto a la docencia en el aula universitaria se han programado sesiones conjuntas de enseñanzas básicas y prácticas de dos materias. En ellas se reflexionaba sobre el servicio que se estaba realizando incorporando contenidos teóricos.

En el conjunto de la experiencia han participado 6 profesoras directamente implicadas en la docencia y 2 de apoyo en la organización y seguimiento de la experiencia (5 áreas de conocimiento y 4 Departamentos distintos).

Los objetivos principales de esta experiencia han sido varios y a varios niveles:

• Con respecto a los aprendizajes del alumnado universitario:

- combinar la teoría con la práctica buscando aprendizajes auténticos que permitan al alumnado aplicar conceptos teóricos a sus experiencias.
- Supone además que los y las estudiantes adquieran no sólo destrezas conceptuales sino conocimientos sobre sí mismos y sobre su papel como futuros profesionales de la educación social;
- e implica también el aprendizaje de comportamientos y actitudes orientadas al compromiso ético, como ciudadanos y ciudadanas que son.

• Como objetivos de investigación pretendemos avanzar en el conocimiento y desarrollo teóricos sobre los procesos de aprendizaje que tienen lugar a través del uso de la metodología ApS, contribuyendo a la Red Universitaria de ApS a nivel estatal, así como al Consorcio Internacional UCLink. Para ello contamos actualmente con un I+D+i.

• Con respecto al compromiso social institucional, estrechar puentes de colaboración entre la Universidad y diferentes entidades educativas con necesidades de apoyo, así como visibilizar a la universidad como institución a la búsqueda de modelos de responsabilidad social corporativa, con modelos formativos sostenibles y comprometidos socialmente que posibiliten una educación superior efectiva, de calidad y al servicio de la sociedad.

La experiencia se inicia con una visita pedagógica conjunta al barrio donde se ubican los dos centrosy donde mantenemos una reunión con la directora y/o la jefa de estudios. Una vez iniciados en el contexto, el alumnado acude regularmente a uno de los centros durante diez semanas, 2 horas por semana (20 hs.).

En cada centro las actividades están coordinadas por la maestra/el maestro, realizando el alumnado universitario labores de apoyo a la enseñanza y la atención, habitualmente en parejas. El CEIP Andalucía tiene una amplia experiencia trabajando en comunidades de aprendizaje y con metodología de grupos interactivos en el aula mientras que el CEIP Ntra. Sra. de la Paz está iniciando el proceso de constituirse en comunidad de aprendizaje. Es el alumnado de segundo curso del grado el que apoya este centro, ya que conocen en el proceso y pueden, aportar su experiencia y su formación.

La evaluación, aun cuando cada materia tenía ciertos contenidos específicos a valorar, se ha realizado de forma integral, con evaluación continua (notas de campo) y trabajos finales (ensayo, documental en video, proyectos de investigación):

- Siguiendo un formato proporcionado en clase, en las notas de campo ambos cursos reflexionan sobre la situación diaria de servicio, conectando con los contenidos teóricos; los diarios son comentados en las

enseñanzas básicas de las asignaturas.

- En el ensayo final el alumnado combina los conceptos disciplinares adquiridos en las asignaturas de Didáctica y Psicología Básica con extractos de sus notas de campo, ilustrando, cuestionando, aportando reflexiones. Con dos partes, el trabajo es complementario para ambas asignaturas.

- El alumnado de primero realizó también documentales en video en los que plasmaban sus experiencias y aprendizajes durante el trimestre. Se organizaron festivales finales para presentarlos a la comunidad universitaria y a los centros educativos.

- El alumnado de segundo, además de notas de campo, tras la identificación de un problema-necesidad, ha diseñado un proyecto de investigación-diagnóstico en el que plasman aportes de las materias de Psicología del Desarrollo y Metodología de la Investigación.

3. Evaluación de la experiencia

En cuanto a las enseñanzas básicas, es indudable el flujo reflexivo y el fondo de conocimiento de la realidad que el alumnado ha ido incorporando a las clases a medida que desarrollaban su servicio comunitario. Las clases son mucho más participativas y dinámicas, los ejemplos fluyen, las intervenciones verbales son cada vez mejores y más elaboradas, y el cuestionamiento crítico de la realidad social emerge a cada tanto.

Las notas de campo, trabajadas y evaluadas desde todas las materias, pero especialmente preparadas desde Antropología y Métodos de Investigación, nos permiten además de la integración de conceptos teóricos, valorar cambios en las habilidades de observación, en las explicaciones de lo sucedido, en la identificación de factores situacionales y de prácticas, en los juicios vertidos –de lo moral a lo técnico-, en suma en la capacidad de análisis de las situaciones socioeducativas.

En ese mismo sentido, pero de forma más elaborada, los ensayos finales de primer curso nos permitieron constatar la integración de contenidos y la potencialidad del servicio realizado para suscitar la reflexión disciplinar, o para ilustrarla, así como la reflexión que el alumnado llega a realizar sobre las problemáticas y los contextos en que han desarrollado el servicio y, por ende, las competencias profesionales necesarias en su formación. No son solo evidentes los cambios en las habilidades perceptivas de la realidad externa, son manifiestos también los cambios en la habilidad para autopercibirse, en sus identidades –como personas y como profesionales-, en sus actitudes, en su implicación emocional, en la reflexión sobre los "otros" que no conocían y ahora forman parte de sus vidas...

En los documentales el alumnado ha sido totalmente libre para plasmar su visión de la comunidad con la que habían trabajado y el resultado ha sido grato y sorprendente por su calidad y por la madurez de la reflexión y la crítica social que subyace. Su creatividad y sus contenidos muestran la implicación, el alto impacto emocional de la experiencia y el esfuerzo del alumnado por transmitir a otras personas sus vivencias y erradicar estigmas.

Conclusiones

Este trabajo nos anima para continuar con el ApS que se nos revela como una metodología no interesante, sino también como un componente clave muy relevante para el trabajo interdisciplinar que motiva aprendizajes complejos en la educación superior. A nuestro juicio, el ApS como herramienta docente puede conducir al aprendizaje de la ciudadanía crítica que no sólo supone cambios a nivel cognitivo, sino que también implica aprendizajes que incluyen cambios en posicionamientos profesionales y vitales. Además vincula de manera más clara el necesario compromiso social de la universidad con las necesidades de las comunidades cercanas.

Por otro lado, los resultados conseguidos con esta metodología de trabajo genera en los estudiantes una mayor conciencia social y nivel de compromiso, especialmente en un mundo diverso y cambiante como el nuestro en el que las desigualdades no solo permanecen sino que se agrandan y particularmente relevantes en el perfil profesional de las/los futuras/os educadoras/es sociales. En ese sentido, la estrecha colaboración entre las universidades e instituciones y entidades socioeducativas, compartiendo reflexiones y creando espacios de trabajo conjunto, resulta hoy, más que nunca, necesaria, para formar agentes de cambio social. Para ello, el ApS se constituye como una práctica educativa en la que las instituciones de educación formal y la comunidad pueden crear alianzas con el fin de mejorar y enriquecer la potencialidad educativa de la institución universitaria.

Como característica específica de la experiencia se destaca que no se circunscriben a contenidos teóricos y conceptuales. Por el contrario, el ApS conjuga de manera complementaria el plano personal del aprendizaje con la dimensión académica donde se interrelacionan coherentemente conceptos, actitudes y valores. En este caso se proponen, entre otras, las siguientes competencias como resultado del ApS: la habilidad para adaptarse y trabajar en un contexto intercultural complejo, la capacidad de gestionar la diversidad cultural y el trabajar en equipo.

Esta experiencia confirma que el ApS cobra sentido como un espacio ideal para la colaboración con identidades sociales fuera de la universidad. En consecuencia, se espera que sirva como un trampolín para futuras investigaciones no sólo para evaluar su impacto en los aprendizajes de los estudiantes, sino también para evaluar el impacto específico de este modo de trabajar en el desarrollo de redes interuniversitarias: universidad/comunidad.

En cuanto a las perspectivas de futuro del ApS como metodología docente, de momento estas actuaciones se realizan en el marco de proyectos de innovación docente, si bien se pretende transferirlas a otras materias del Grado y otras titulaciones, acompañadas de formación de profesorado en ApS, promovida desde la propia Universidad. Asimismo, conocer el know-how de trabajar con ApS con entidades colaboradoras es exportable a otros niveles de enseñanza como postgrado y a titulaciones varias.

Referencias bibliográficas

COMISIONADO PARA EL POLÍGONO SUR DE SEVILLA (2013). Memoria. Plan Integral Polígono Sur 2006-2011. Sevilla: Plan Integral Polígono Sur.

EUROPEAN UNION (2013). Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Report to the European Commission, junio. Luxemburgo.

KORTHAGEN, F. (2007). The gap between research and practice revisited. Educational Research and Evaluation, 13(3), 303-310. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1080/13803610701640235 DOI 10.1080/13803610701640235

KORTHAGEN, F., Y KESSELS, J. (2009). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. Educational Researcher, 28(4), 4-17. Recuperado de: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.8140&rep=rep1&type=pdf

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Periperal Participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

MAEZTU, J. (2013). Prólogo. En Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla, Memoria. Plan Integral Polígono Sur 2006-2011, pp. 9-17. Sevilla: Plan Integral Polígono Sur.

MCMILLAN, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. Teaching in Higher Education, 16(5), 553-564.

NAVAL, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En M. Martínez (ed.). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades (pp. 57-80). Madrid: MEC y Ediciones Octaedro, SL.

PUIG ROVIRA, J. M.; GIJÓN CASARES, M.; MARTÍN GARCÍA, X. Y RUBIO SERRANO, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. Revista de Educación, n.º extraordinario 2011, 45-67.

ROGOFF, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford: Oxford University Press.

WENGER, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

LA FORMACIÓN DE LOS PEDAGOGOS EN BRASIL: ELEMENTOS PARA UN POSIBLE ANÁLISIS

Montero-Pedrera, Ana-María
Facultad Ciencias de la Educación, Sevilla, España
pedrera@us.es

Soares Ferreira, Liliana
Universidad Federal de Santa María, Santa María RS, Brasil
anaililferreira@yahoo.com.br

Resumen

En este trabajo nos planteamos como objetivo analizar las características de los estudios de Pedagogía en Brasil, que coinciden con los de formación del profesorado de Educación Infantil, las políticas que los mediatizan, las instituciones públicas o privadas, nacionales o regionales o locales, el tipo de enseñanza presencial o a distancia… Los datos obtenidos pertenecen a investigaciones en curso y a los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación entre los años 2006 – 2013, procedentes de los Censos de Educación Superior.

El incremento de estudiantes es evidente a los largo del periodo, sin duda, por la facilidad de creación de distintos tipos de centros y la baja inversión que se precisa. La fragmentación de la formación es clara, aunque la Pedagogía es una titulación de las más demandadas en el país. Sin embargo, cuando acceden a la vida laboral, por el déficit en la formación, producen una escasa identificación con los puestos de trabajo, lo que provoca la salida hacia otras profesiones o sectores diversos.

Los diferentes datos presentados, las políticas educativas y las condiciones institucionales de la titulación de docente en Educación infantil y de pedagogía nos indican un panorama preocupante relativo a esa propia formación.

Abstract

The aim of this study is to analyze the characteristics of the studies of Pedagogy in Brazil, which coincide with teacher training in Early Childhood Education, its mediating policies, public or private, national, regional or local institutions, type of teaching method, in the classroom or distance ... The data obtained are taken from ongoing investigations and data offered by the Ministry of Education between the years 2006 - 2013, from the Census of Higher Education.

Students increase is evident throughout the period, certainly for ease of creating different types of centers and low investment required. Although Pedagogy is one of the most

popular degree in the country, the training fragmentation is clear. However when they access working life, the deficit in training, produce little identification with jobs, causing deviation to other professions or various sectors.

The different showed data, educational policies and institutional conditions of teachers and pedagoge training courses indicate a worrying picture regarding the own training.

Palabras clave: Pedagogía, formación de profesorado, profesionales de la educación, Brasil, modelo educativo.

Keywords: Pedagogy, teacher training, education professionals, Brazil, educational model.

Introducción

En esta investigación presentamos primeramente datos sobre la realidad de los estudios de Pedagogía en Brasil, como consecuencia de las políticas específicas, destinadas a los maestros de Educación Infantil, que son en su mayoría pedagogos. Estos profesionales han estado desarrollando una historicidad, representante de un contexto más amplio: las políticas generales para la formación del profesorado. Por tanto, es un asunto que no atiende solo a razones académicas, sino también sociales, económicas y políticas.

En segundo lugar, veremos cómo los procesos educativos para el trabajo de los pedagogos, parecen bastante genéricos e incluyen situaciones de diferentes ámbitos: las relativas a los procesos académicos iniciales, a los años de licenciatura y al número de cursos, simposios, conferencias, seminarios, etc., que se ofrecen a diario y que son exigidos a los profesores con el propósito de la certificación.

Nos planteamos la reflexión sobre los procesos educativos, que, en este alcance, también incluyen la producción cotidiana de conocimiento, realizada por los profesores dentro de las escuelas. Estas son generadoras de problemas que demandan estudios externos e incluso internos, es decir, en su propia comunidad escolar.

Considerando estos presupuestos, nuestro trabajo tiene como base un campo empírico investigado en los últimos años y sus relaciones con lo que se ha llamado vagamente Pedagogía y en consecuencia, lo que se entiende por pedagógico.

Así, debemos concretar qué entendemos por Pedagogía: la ciencia de la educación, cuyas creencias, teorías, ideas e indagaciones, mediante métodos y divulgación, acaban por orientar la educación en sus aspectos formales y no formales. Como resultado, pedagógico es todo lo que está involucrado en el trabajo de producción de conocimiento. Insertado en la escuela, lo pedagógico está regulado y normalizado, e inciden en ella ciertas relaciones de poder, propias de cualquier espacio y cualquier tiempo, culturalmente elaborados.

En este sentido, se reafirma la Pedagogía como ciencia dialógica, cuyos principios se revisan cotidianamente en los contextos de la escuela, pedagógicos por excelencia y específicamente humanos. Por tanto, es una ciencia cuyo objeto es la producción de conocimiento, que tiene lugar en la interacción entre los sujetos, a través del lenguaje.

Para una discusión de estas premisas, el texto se ha elaborado con dos argumentos que se complementan entre sí y juntos expresan el razonamiento central:

a) La Pedagogía en el contexto brasileño y las políticas educativas relativas a su titulación;

b) La Pedagogía como trabajo y los pedagogos como trabajadores.

1. Los estudios de pedagogía en brasil y las políticas educativas relativas a su titulación

Los estudios de Pedagogía en Brasil tienen una historia reciente: nacen en 1939, durante el movimiento de la Escuela Nueva. Hasta entonces, el trabajo de los profesores estaba sumergido en procesos de aprendizaje en el ámbito de la práctica profesional en la que, una vez contratado el sujeto, había terminado toda la formación, sin la necesidad de estudios adicionales. Saviani (2009) informa de que, incluso en las universidades, la profesión es "... como una forma de empresa que se dedica a las artes liberales o intelectuales" (p. 148), que estaba en contraste con las artes mecánicas y era el sitio para el estudio de los maestros de Educación Infantil.

En este contexto, la titulación de Pedagogía nació convertida en un proyecto frágil. Sólo en la década de 1960 hubo intentos de legislar sobre su curriculum, rescatando el lugar social del pedagogo, como especialista en educación. En la década de 1980, encontramos nuevos movimientos para aclarar las características del trabajo de los pedagogos, pero ya se mostraba la tendencia de convertir a los maestros de Educación Infantil en pedagogos. Desde 1990 Brasil viene experimentando diversos cambios en su sistema de educación superior a nivel de grado, como otros países latinoamericanos.

Originariamente, los cursos de Pedagogía no se destinaban a formar profesores para la Educación Primaria y la Educación Infantil, sino licenciados especialistas en educación (planificadores, supervisores, orientadores, etc.) y, complementariamente, profesores para las Escuelas Normales de nivel medio. Como indica Gatti (2014)

"Estas escuelas eran las que formaban a los profesores para los años iniciales de la educación básica. A partir de 1996, con la nueva Ley Nacional de Educación (Brasil, 2006), se estableció que esa formación se hiciera a nivel superior, y sólo en 2006 fue claramente atribuida a los cursos de Pedagogía, cuando se promulgaron sus directrices curriculares. Sin embargo, la mayoría de los cursos de Pedagogía de las instituciones públicas mantuvo su papel de formar licenciados, en los moldes originarios de esos cursos. La transición de una formación académica más general a la formación de profesores, todavía está en proceso con visibles dificultades y tensiones" (pp. 16-17).

Desde esta fecha el curso de Pedagogía se enfrenta a una imprecisión, aparentemente resuelta en la Ley de Directrices y Bases de Educación 9394/96 (En adelante LDB), entre:

a) Los investigadores dedicados a la educación;

b) Los expertos en educación;

c) Los maestros de Educación Infantil, de los primeros años de educación primaria y la educación de jóvenes y adultos.

La LDB ha determinado que al curso de Pedagogía se dedicasen los dos últimos grupos de profesionales, o se pudiesen entremezclar. Sin embargo, en las Directrices Curriculares

Nacionales para el título de Graduado en Pedagogía, se definen los principios, condiciones de enseñanza y de aprendizaje, procedimientos que deben ser observados en su evaluación por los órganos de los sistemas de enseñanza y por las instituciones de educación superior del país, en los términos explicitados por el Consejo Nacional de Educación (CNE/CP 5/2005 y 3/2006). Estos no son más que consecuencia del desarrollo de algunos aspectos de la LDB:

"Art. 4º. El curso de Licenciatura en Pedagogía se destina a la formación de profesores para ejercer funciones de magisterio en Educación Infantil y en los años iniciales de Enseñanza Fundamental, los cursos de Enseñanza Media, en la modalidad Normal, de Educación Profesional en el área de servicios de apoyo escolar y en otras áreas en las cuales se precisen conocimientos pedagógicos.
Párrafo único. Las actividades docentes también comprenden participación en la organización y gestión de sistemas e instituciones de enseñanza, englobando:

I- *Planificación, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de tareas propias del sector de la Educación;*

II- *Planificación, ejecución, coordinación, acompañamiento y evaluación de proyectos y experiencias educativas no escolares;*

III- *Producción y difusión del conocimiento científico-tecnológico del campo educativo, en contextos escolares y no escolares"* (CNE / CP n. 01/2006).

En este sentido, hay un énfasis en la "enseñanza" de la infancia, la juventud y la madurez. Esto se explica analizando otro texto, antes de la publicación de las Directrices:

"Se entiende que la formación del licenciado en Pedagogía se fundamenta en el trabajo pedagógico realizado en espacios escolares y no escolares, que tienen la docencia como base. En esta perspectiva, la docencia se entiende como acción educativa y proceso pedagógico metódico e intencional, construido en relaciones sociales, étnico-raciales y productivas, que influyen conceptos, principios y objetivos de la Pedagogía. De esta forma, la docencia, tanto en procesos educativos escolares como no escolares, no se confunde con la utilización de métodos y técnicas pretendidamente pedagógicas, separado de realidades históricas específicas. Se constituye en la confluencia de conocimientos oriundos de diferentes tradiciones culturales y de las ciencias, bien como de valores, posturas y actitudes éticas, de manifestaciones estéticas, lúdicas, laborales" (Dictamen CNE/ CP n. 05/2005, p. 7).

1.1. ¿Enseñanza pública o privada?

La característica más evidente de estos años es "la expansión libre y de dudosa calidad del sector privado con ánimo de lucro" (Dias Sobrinho y F. de Brito, 2008, p. 488). Como consecuencia del aumento del sector privado se ha intensificado el sentido utilitario de la educación superior que se compone de instituciones públicas (federales, estaduales y municipales) y privadas. Las privadas pueden ser sin fines lucrativos (comunitarias y confesionales) y con fines de lucro.

Las instituciones de Educación Superior (IES) se organizan como universidades (instituciones complejas y completas, que imparten docencia, extensión, investigación y postgrado, en general involucrando muchos sectores de conocimiento; ahora se admiten universidades especializadas en un área), centros universitarios (sin obligación de hacer investigación), y facultades.

Un 92% del total de 2.398 instituciones son pequeñas, se dedican solamente a la enseñanza y están orientadas a impartir una rápida titulación a los alumnos, con el objetivo de facilitarles su inserción en el mercado laboral (Ibídem, p. 489).

Las dificultades, en relación con las características básicas de la titulación, se reflejan hoy en distintas universidades del país, pero a pesar de ello, se ha ido ampliando el número de alumnos y de instituciones que imparten esas enseñanzas, sobre todo en las privadas. Su expansión se justifica, entre otros aspectos, en que siempre hay una demanda en todas las regiones del país y su mantenimiento es de bajo costo. Tal demanda es evidente en los datos presentados a continuación, que, en comparación, presentan las características de los estudios entre 2006 y 2011, datos que son los ofrecidos actualmente por el Ministerio de Educación brasileño. En el primer gráfico, se representan la variedad de matrículas dependiendo del tipo de institución.

CUADRO 01: Naturaleza de las instituciones que ofertan Pedagogía en 2006

	Universidad	Centro universitario	Facultad	ISE	Total
Público	555 39%	1 0,1%	30 2,1%	1 0,1%	587 41,3%
Privado	315 22,1%	126 8,8%	353 24,8%	43 3%	837 58,7%
Total	870 61,1%	127 8,9%	383 26,9%	44 3,1%	1424 100%

Fuente: Elaboración propia a partir de www.educacaosuperior.inep.gov.br

Una justificación para esta situación se relaciona con el hecho que, desde pequeñas facultades, las instituciones de enseñanza superior privadas, de tipo comunitarias o particulares, se han extendido ampliamente desde el inicio de la década. Hasta esa fecha encontramos que los municipios creaban cursos de Pedagogía, por la reducida inversión. La búsqueda de estas instituciones, normalmente facultades, generalmente puede compararse con la demanda de las universidades, que son casi siempre públicas, llegando a grandes regiones.

CUADRO 02. Diferencia de nº de instituciones que ofertan Pedagogía

	2006	2008	Diferencia
Público	587 41,30 %	257 10,72%	-330 -43,78%
Privado	837 58,7%	2141 89,28%	+1304 +255,80
Total	1424 100%	2398 100%	+974 168,40%

Fuente: Elaboración propia a partir www.educacaosuperior.inep.gov.br y Dias Sobrinho y F.de Brito (2008)

La siguiente tabla muestra, en el mismo período, el número de universidades, privadas y públicas, por las distintas zonas del país, el mayor número es de privadas. Esta expansión de instituciones se produce por sus propias caracteristicas: en gran parte su status universitario es restringido, sin la autonomía y la libertad que tienen los centros universitarios que proponer y organizar titulaciones.

CUADRO 03. Instituciones que ofertan Pedagogía en 2006 por Región del país

	Sudeste	Sur	Nordeste	Norte	Centro Oeste	Total
Universidad	228 16%	134 9,4%	204 14,3%	209 14,7%	95 6,7%	870 61,1%
Centro Universitario	90 6,3%	15 1,1%	3 0,2%	5 0,4%	14 1%	127 8,9%
Facultad	209 14,7%	57 4%	50 3,5%	23 1,6%	44 3,1%	383 26,9%
ISE	24 1,7%	2 0,1%	6 0,4%	6 0,4%	6 0,4%	44 3,1%
TOTAL	551 38,7%	208 14,6%	263 18,5%	243 17,1%	159 11,2%	1424 100%

Fuente: Elaboración propia a partir de www.educacaosuperior.inep.gov.br)

Otros datos pueden ser observados a partir del Censo Superior, realizado por el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos Anísio Teixeira - INEP, ligado al Ministerio de Educación. Ese Censo fue realizado con la intención de diagnosticar la educación superior y ser referencia para el cálculo final del Curso. En el gráfico siguiente consta el ranking relativo a las cantidades de los cursos de graduacion. Puede constatarse que el curso de Pedagogia es uno de los más solicitados.

CUADRO 04 – Demanda de titulaciones y nº de cursos de graduación, en 2010

Nº ORDEN	TITULACIÓN	Nª CURSOS	%
1	Administración	2.447	8,3
2	Pedagogía	1.897	6,4
3	Derecho	1.092	3,7
4	Ciencias Contables	1.080	3,7
5	Enfermería	801	2,7
.	Otras	22.190	75,2
	TOTAL	29.507	100

Fuente: Ministerio de Educación de Brasil (www.educacaosuperior.inep.gov.br)

Algunas evidencias explican el hecho de ser la titulación más solicitada, ocupando el segundo lugar:

a) El costo, en caso de ser en una institución privada, es menor;

b) Puede solicitarse la subvención municipal para cursar la titulación;

c) Se considera una titulación fácil, en el conjunto de las licenciaturas disponibles, debido al curriculum, situado prioritariamente en las Ciencia Humanas;

d) Fomento del gobierno brasileño, en los últimos años, a través de la ayuda o beca para que se pueda finalizar la titulación; y

e) Es el curso de educación a distancia generalizado en el país.

CUADRO 05 – Mayores cursos y cantidad de cursos de graduacion, en 2010

Nº ORDEN	TITULACIÓN	MATRICULAS	%
1	Administración	833.876	13,1
2	Derecho	694.545	10,9
3	Pedagogía	570.829	8,9
4	Ciencias Contables	265.164	4,2
5	Enfermería	245.092	3,8
.	Otras	3.769.793	59,1
	TOTAL	6.379.299	100

Fuente: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionales Anisio Texeira(www.educacaosuperior.inep.gov.br)

1.2. ¿Enseñanza presencial o a distancia?

Así, el proceso de expansión, especialmente en los primeros 10 años de este siglo, hay 2.141 cursos de Pedagogía, en las modalidades presencial y a distancia. Considerando que, de los mismos 2.141cursos, 1.510 son cursos de pago, y, entre éstos, 1.436 son presenciales y 74 a distancia. Asimismo, hay 631 cursos de Pedagogia gratuitos en Brasil, en las instituciones públicas, siendo 579 presenciales y 52 a distancia.

CUADRO 06: Naturaleza de las instituciones que ofertan Pedagogía en 2010

	Presencial	A distancia	Total
Público	579 27,04%/	52 2,43%	631 29,47%
Privado	1436 67,07%	74 3,46%	1510 70,53%
Total	2015 94,11%	126 5,89%	2141 100%

Fuente: http://portal.mec.gov.br/

Comparando este cuadro con el 03, observamos un crecimiento, ya que los 1424 cursos de Pedagogía de 2006 se han transformado en el año 2013 en 2141, lo que supone una diferencia de +66,51%, que se ha hecho con escasa planificación. Aun así, sabiendo que la evaluación de los cursos se hace por el Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior (SINAES), que examina las instituciones, los cursos y rendimiento de los estudiantes, con miras a la enseñanza, investigación, extensión, responsabilidad social, la gestión de la institución y del cuerpo docente, se encontraron los siguientes datos: de los 2.141 cursos, sólo 554 ya ha tenido el proceso de evaluación cerrado y tener el curso concedido-acreditado; solamente 65 de estos cursos tienen una puntuación máxima, equivalente a 5 (siendo 55 en instituciones privadas y 10 en públicas; 62 en clases presenciales y 3 a distancia); 234 cursos tienen una nota de 4; 242 tienen un 3; 9 tienen concedido un 2 y 4 tienen concedido 1 (http://portal.mec.gov.br/).

2. El objeto de estudio de la pedagogía

Al mismo tiempo de esta expansión generalmente sin ninguna planificación, como se indicó, uno de los grandes interrogantes para la titulación es su objeto de estudio: ¿es la educación? ¿es la producción del aula? ¿es la infancia? Esta falta de claridad ha generado muchos debates entre los que abogan por que sea una licenciatura que habilita a los maestros para los años Iniciales de la Enseñanza Fundamental (primer ciclo de Primaria) y los que abogan que sea reflexión, conocimiento y praxis basada en la Ciencia o Ciencias de la educación. Tal imprecisión se desvela, cuando se constata que, con los estudios hasta ahora realizados, existen ciertas dificultades en describir una concepción de Pedagogía, tanto en el contexto de la teoría como en los discursos de los pedagogos que realizan sus estudios o ya graduados. ¿Qué es Pedagogía?

a) En los textos a los que tenemos acceso en la literatura sobre el tema, hay por lo menos dos defensas: la Pedagogía como ciencia de la práctica (Libâneo, 2002, Libâneo y Pimenta, 2002, 1988, 1999) y la Pedagogía como ciencia de la praxis (Franco, 2001, 2008). Estos autores tienen sus trabajos interrelacionados en muchas ocasiones y producidos en conjunto, sobre su defensa de la Pedagogía como Ciencia de la Educación. Observando cómo hacen esta defensa, hay ligeras diferencias, particularmente significativas. Para Pimenta (2002, 1988, 1999), la Pedagogía es la ciencia de la práctica, consciente de la práctica educativa con qué Libâneo (2002) está de acuerdo, pero dice que es una ciencia práctica. Este cambio en la forma que se expresa es radicalmente importante el concepto. Una ciencia de la práctica es diferente de una ciencia práctica. Para los autores, el objetivo de la Pedagogía es como menciona Pimenta (2002, 1988, 1999), reflexionar sobre las prácticas educativas, que son sociales por excelencia, haciendo referencia a la labor pedagógica; para Libâneo (2002) y Libâneo y Pimenta (2002), investigar sobre las condiciones, las finalidades, el modo como se realiza la educación y como acontece lo que él denomina "formación del individuo", produciendo las direcciones, modos de organización de las prácticas educativas, especialmente las escolares. Para Franco (2001, 2008) tiene como objetivo reflejar y esclarecer la praxis educativa, haciendo hincapié en una etapa superior a la práctica, enfatizada por los autores anteriores. Tales defensas conviven con una falta de defensa de la Pedagogía que, en general, se observa en la literatura pedagógica. Del mismo modo, son raros los momentos para un debate real o una discusión efectiva sobre la

Pedagogía, considerada anualmente en cantidad de eventos sobre educación en Brasil.

b) Cierta confusión entre una concepción de Pedagogía y una concepción de titulación de Pedagogía. Ese parece ser el lugar común de todas las producciones sobre educación, confundiéndose unas veces con Metodología, otras con Didáctica; eso como también revelan los análisis, con financiación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), a partir del cual fueron analizados los proyectos pedagógicos de los cursos de Pedagogía, en busca de una concepción de Pedagogía que lo orientasen; en este sentido son más cursos de educación que propiamente de Pedagogía. Se afirma que son cursos de educación porque se dedican más a la discusión de las historicidades, de la contextualización, de la descripción de procesos educativos en vez de atenerse a la historicidad de la Pedagogía, su objeto de estudio, la Metodología y la Didáctica.

Cómo se conforman los cursos de Pedagogía? son un conjunto de licenciaturas que se dedican a "formación de profesores" relacionando la Pedagogía con el aula. No se desconoce que las Directrices Curriculares para los Cursos de Pedagogía (DCNs), prevén también "conocimientos pedagógicos". Sin embargo, de modo amplio y poco descrito, tal expresión se asume en el panorama de lo que está bastante divulgado en la educación brasileira: la necesidad de "formación de profesores" (Resolución CNE\CP 01/2006, artº 4).

En este marco la Pedagogía interviene en el espacio y en el tiempo de la formación de maestros. El hecho de que su curriculum, centrado en la docencia, con raras excepciones en propuestas genuinamente pensadas para la comunidad, de acuerdo con las características sociales del entorno se entiende:

a) Que el discurso de la "formación de profesores", tan largamente divulgado, en su interior, puede llevarnos a pensar que los profesores realizan prácticas y, en estas, por su fugacidad, pueden ser "continua y permanentemente" entrenados y cualificados, en una retórica que reproduce de modo bastante simplificado lo que Ramos (2002) denomina "Pedagogía de las competencias";

b) Que los discursos oficiales apelan a que se piense que en la formación de profesores y en su proceso de aprendizaje hay una inversión continua, cuando no es cierto. Así los profesores dejan de ser profesores, en una retórica que alimenta la fugacidad de la profesión.

c) Así, se puede afirmar que la propuesta de la titulación de Pedagogía en Brasil está comprometida con la práctica y no con la praxis o lo que es lo mismo, con el trabajo de los pedagogos. La educación como praxis resulta el hecho de que el ser humano, como ser imperfecto, es la única criatura necesitada y capaz de educación. El ser humano es o deviene en humano a partir de lo que hace (praxis) de sí. No obstante, con ese hacer no se supera la imperfección, por lo que lo humano se presenta siempre como tarea, como proyecto, como historia, como sujeto de su propia praxis. La praxis educativa, además, es decisiva para la historia y mantenimiento de la humanidad (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012). La práctica establece la relación entre teoría, investigación y praxis. Una Pedagogía orientada en este sentido tiene que estar en condiciones de pensar y de dar orientaciones prácticas con respecto a la praxis educativa y, además, poder probar y fundamentar dichos asuntos (lo que dice). Además de todos los procesos asumidos por los educadores en relación con su trabajo, son asumidos por los profesores y por los pedagogos, que en ese proceso acaban por sentirse cada vez más empleados y no trabajadores, lo que produce un gran desencanto y revela también una desconexión en cuanto a los sentidos / sentimiento de si y de su trabajo

De este modo, buscando una respuesta para la concepción de Pedagogía y, como resultado/ consecuencia, entender cómo se evidencia

la Pedagogía en lo cotidiano, se percibe una separación entre:

1) La propuesta de las políticas educativas de la Pedagogía que están destinadas a la formación de los profesores, cuando lo que se necesita es transcender la sala de aula, buscar renovados sentidos para la educación en el contexto social, y en esa perspectiva, explicar (quien sabe emitir/explicarse) la escuela;

2) El hecho de que dicha propuesta reduce la Pedagogía, reduciendo, en consecuencia el trabajo de los pedagogos, que en la escuela diaria, en la tentativa de realizar las demandas de su trabajo, acaban contribuyendo aún más para esa reducción paulatina de su imaginario como trabajadores.

Discusión y conclusiones

Es comprensible que la Pedagogía tiene como objeto la producción de conocimiento, ese fenómeno humano, por tanto, político, cultural, epistemológico, antropológico, filosófico, psicológico, en fin, un fenómeno que, para ser estudiado, exige esfuerzos conjugados de ciencias diferentes asociadas a la Pedagogía. El fenómeno es el ámbito de la Pedagogía; los estudios, las aportaciones teórico-metodológicos seleccionados para estudiarlo pueden incluir otras ciencias, pero convocadas a partir de su perspectiva.

La ciencia a la que se refiere es dialógica, capaz de comprender sujetos y acciones, con un rigor marcado por la cientificidad, con la certeza, pero considerando el lenguaje, la subjetividad y la historicidad también implicadas en los fenómenos.

Así, además de la "docencia", se considera que el objeto de la Pedagogía, como ciencia de la educación, será la praxis pedagógica[1]. En ese sentido, para quien se dedica a estudiar la Pedagogía, se hace imprescindible la lectura de otras áreas de conocimiento, como la Filosofía, la Historia, la Sociología, la Psicología, la Biología, entre muchas otras, cuyas producciones contribuyen para que se pueda entender e profundizar investigadores sobre el fenómeno educativo, objeto de esa ciencia, la Pedagogía. En otras palabras: la producción del conocimiento, es un proceso social "complejo y dinámico", exige ser abordado a partir de una percepción multi o plurirreferencial, lo que implica pensar ser una amalgama de conocimiento pedagógico resultante de la pluralidad cultural pertinente de los diferentes campos del conocimiento.

[1] La praxis pedagógica es la esencia del trabajo profesional de los profesores y, en esta perspectiva, es científica y, por lo tanto metódica, sistemática, hermenéuticamente elaborada y teóricamente sostenida. Se podría decir que una praxis pedagógica, entonces es, una praxis social, porque "...socialmente elaborada y organizada conforme intencionalidades, conocimientos" (Ferreira, 2008, p.184).

Referencias bibliográficas

BRASIL. Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 1996, Seção 1.

BRASIL, PARECER CNE/CP N. 05/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 11.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Ministério da Educação, 16 de maio de 2006 (Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006).

DIAS SOBRINHO, J. Y F. DE BRITO, M.R. (2008). La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos, Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13 (2), 487-507.

FERREIRA, L. S. (2008). Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v.8 (2), 176-189.

FRANCO, M. A. S. A (2001). Pedagogia como ciência da Educação: entre práxis e epistemologia. Tese de doutoramento. São Paulo. USP.

FRANCO, M. A. S. (2008). Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação (pp. 350-371). En Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 14, Porto Alegre: Ed. PUC-RS.

GATTI, B. A. (2014). La formación inicial de profesores en Brasil. TABANQUE Revista pedagógica, 27, 15–24. Recuperado de file:///D:/Usuario/Downloads/Dialnet-LaFormacionInicialDeProfesoresEnBrasil-5084323%20(1).pdf

LIBÂNEO, J.C. (2002). Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. En Pimenta, S. G. (Org.), Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. (2002): Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. En Pimenta, S. G. (Org.), Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS E PESQUISAS EDUCACIONALES ANISIO TEXEIRA. Recuperado de www.educacaosuperior.inep.gov.br

PIMENTA, S. G. (Coord.) (1988). O pedagogo na escola pública. São Paulo: Loyola.
PIMENTA, S. G. (Org.) (1999). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

RAMOS, M. N. (2002). A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez.

RUNGE PEÑA, A. K. Y MUÑOZ GAVIRIA, D. A (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 8 (2), 75 – 96.

SAVIANI, D. A. (2009). Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Memória da Educação).

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE – HISTÓRIAS DE ENCONTROS E DESENCONTROS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Abú, Cátia Torres
Universidade Federal Fluminense – Beira/Moçambique
catiatorresabu@gmail.com

Machado, Maria Margarida
Universidade Federal de Goiás – Goiânia/Brasil
mmm2404@gmail.com

Alves, Miriam Fábia
Universidade federal de Goiás – Goiânia/Brasil
miriamfabia@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa buscou evidenciar os esforços realizados por dois países de língua portuguesa, Brasil e Moçambique, na garantia do acesso ao direito à educação para pessoas adultas. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de cunho historiográfico, com ênfase na análise de ações políticas implementadas nos processos pós independência de cada um desses países, correspondendo ao final do século XIX, no caso brasileiro e, em meados da década de 1970, no caso moçambicano, chegando aos compromissos firmados por esses países, no âmbito dos acordos internacionais para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Resguardadas as devidas diferenças inerentes aos processos políticos, econômicos e sociais de cada país, o estudo revela aproximações nos modelos de políticas implementadas para educação de adultos no Brasil e em Moçambique, destacando-se ações focalizadas em alfabetização e consolidadas pelo estabelecimento de parcerias entre Estado e sociedade civil. Identifica as oscilações em termos de priorização destas políticas no âmbito das esferas federais de governo, no decorrer do contexto analisado. Problematiza, por fim, as condições objetivas dos países estudados em concretizarem as promessas feitas em torno do direito de acesso da população adulta à educação de qualidade.

Abstract

This research sought to highlight the efforts made by two Portuguese-speaking countries, Brazil and Mozambique, to guarantee access to the right to education for adults. It is a bibliographical, documentary and history research, presenting the policies implemented in the post-independence processes of each country (late nineteenth century in Brazil, and mid-1970s in the Mozambican case), to come to the commitments made by these countries regarding the scope of international agreements for the achievement of the Millennium Development Goals (MDGs). Observing all due differences inherent in the political, economic and social processes of each country, the study reveals approximations in the policy models implemented for adult education in Brazil and Mozambique, being more promiment actions focused on literacy and consolidated through the establishment of partnerships between the State and civil society. It identifies the oscillations in terms of prioritization of these policies within the federal government spheres during the analyzed context. It also problematizes the objective conditions of the studied countries to materialize the promises made around the right of access to quality education by the adult population.

Palavras-chave: Educação de Adultos. Políticas educacionais. Brasil. Moçambique.

Keywords: Adult Education. Educational policies. Brazil. Mozambique.

Introdução

Brasil e Moçambique possuem hoje, vários instrumentos que institucionalizam a educação de adultos como modalidade de educação básica e como direito de todos. Apesar de que, nesses países se vivenciem momentos e movimentos distintos, os mesmos se encontram em "(...) um período de transição, convivendo com antigas práticas (...), e uma nova concepção de educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade" (SOARES, 2002, p. 08 apud JULIÃO, 2014, p.2).

Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, de cunho historiográfico, este texto apresenta uma análise de ações políticas implementadas nos processos pós independência de cada um desses países, correspondendo ao final do século XIX, no caso brasileiro e, em meados da década de 1970, no caso moçambicano, chegando aos compromissos firmados por esses países, no âmbito dos acordos internacionais para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Em que pese as diferenças políticas, econômicas e sociais de cada país, o estudo revela aproximações nos modelos de políticas implementadas para educação de adultos no Brasil e em Moçambique, destacando-se ações focalizadas em alfabetização e as parcerias entre Estado e sociedade civil.

A compreensão do sentido das atuais políticas de educação no geral e de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), termo que passa a ser utilizado neste artigo para representar as diferentes iniciativas de alfabetização e educação de adultos, em particular, e a sua

relação com o Estado e a sociedade no Brasil e em Moçambique, implicam uma análise histórica sobre a formação de cada uma dessas sociedades

Portanto, a proposta deste artigo é apresentar uma análise das mudanças e do impacto das políticas de EPJA nestes dois países, na tentativa de garantir a educação para os adultos como direito humano fundamental, buscando tecer algumas considerações sobre o que os aproxima e o que os distancia.

1. Discussão

A experiência da alfabetização e educação de adultos no Brasil

Na história da Educação Brasileira, não podem ser consideradas inexpressivas as menções à necessidade de escolarização dos adultos nos documentos oficiais. Desde os idos da Educação Jesuítica já se sinalizava com a necessidade de instrução destes, porém, o que se pode constatar com uma pesquisa mais minuciosa nas referências bibliográficas e documentais que registram a história da educação de jovens e adultos (EJA) é que os discursos não representaram a garantia do acesso à educação (Machado, 2009).

As políticas educacionais brasileiras para jovens e adultos, acabam por evidenciar a relação direta entre os interesses econômicos e políticos, a que o país fora submetido enquanto colônia, império e república, dependente das grandes potências internacionais, e o papel do Estado. Uma consequência desta relação é a queda significativa nos percentuais de analfabetos (Brasil, 1920; 1930) que se observa a partir da década de 1930 (passando de 65% na década de 1920, para 40% no final dos anos 1950, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), quando de fato se observa um maior número de iniciativas governamentais em campanhas de alfabetização de Adultos, respondendo às pressões internacionais pela elevação do nível de escolaridade das populações mais pobres e à dinâmica interna das alterações nas relações sociais e de trabalho que se intensificam após o final das duas grandes guerras mundiais.

A educação de adultos ganhou relevância como politica nacional no contexto do desenvolvimentista nos anos de 1940 e 1950, mas nas décadas subsequentes, a consciência da dependência, da exploração e da injustiça levava muitos movimentos populares à tentativa de organização para busca da transformação da sociedade. Em Educação de Adultos, percebe-se que duas décadas marcadas por campanhas (1940 e 1950), causam certa inquietude com relação às estratégias de massa, mas, por outro lado, o contexto de mobilização nacional aproxima diferentes iniciativas nesta área, que se encontraram no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, declarando as contradições e ambiguidades existentes entre os diferentes movimentos populares que atuavam no campo e nos próprios organismos governamentais.

Destas experiências destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB), coordenado pela Igreja Católica; o Movimento de Cultura Popular (MCP) organizado por intelectuais e estudantes dos estados do Nordeste brasileiro; o Centro Popular de Cultura (CPC), órgão de dinamização cultural da União Nacional do Estudantes (UNE); a experiência De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, do Município de Natal/RN; o Sistema Paulo Freire, que se consolidou numa proposta de alfabetização que seria implantada em todo território nacional a partir de 1963 (Wanderley, 1984; Paiva, 1987; Brandão, 1987).

Todavia, os conflitos vivenciados pela sociedade brasileira e que se acirram no final da década de 1960, desencadeiam um repensar das iniciativas que vinham atendendo ao chamado do Estado para o empenho de todos na erradicação do analfabetismo. O conjunto de ideias e práticas que perpassaram a construção de uma proposta alternativa de sociedade, de estado e de educação, gestadas na década de 1960, foram violentamente reprimidas pelo golpe militar de 1964 (Paiva, 1987; Cunha; Góes, 1994). O período da Ditadura Militar (1964-1985) foi marcado por uma forte presença do Estado na educação de adultos, através dos programas governamentais tais como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado, pela Lei N. 5.370/67 e iniciado em setembro de 1970 como agência de educação de adultos não-formal, para fazer o contraponto com as iniciativas populares, já esvaziadas pelo corte de verbas e pela cassação de suas lideranças.

A política de educação de adultos, situa-se pois neste período, no bojo de toda a reforma educacional provocada pela Lei Nº 5.692/71. Enquanto o Mobral se fortalecia numa estrutura à parte do Ministério da Educação, pela primeira vez numa legislação federal é dedicado um capítulo específico para Educação de Adultos, o Capítulo IV do Ensino Supletivo (Machado, 2002), posteriormente regulamentado pelo Parecer N. 699/71.

Os discursos e as promessas não cumpridas em torno do Mobral, prevalecem até 1985 quando da sua extinção pelo Governo do Presidente José Sarney (Paiva, 1994). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, de acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregariam de envidar esforços para "erradicar" o analfabetismo no país em dez anos. A Fundação Educar era a principal responsável pela execução desta tarefa, levando-a, com o MEC, a convocar uma Comissão composta por especialistas que desenvolveriam trabalhos no campo da EJA, para discutir a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO para 1990. Destaca-se aqui, novamente, um organismo internacional impulsionando as iniciativas governamentais.

Segundo Machado (2009) na década de 1990 ocorreu um movimento importante de envolvimento dos três entes federados que culmina em diversas ações: discussões e encaminhamentos das Comissões Nacionais de EJA; elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos; elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96; realização de encontros estaduais, regionais e seminário nacional em preparação à V Conferência Internacional de Educação de Adultos que ocorreu na Alemanha em 1997; exclusão da contagem dos alunos de EJA para o FUNDEF; lançamento do Programa Alfabetização Solidária em 1996; a organização dos vários fóruns de EJA em estados e municípios. Finalizando a década, outro fato importante da história da EJA é a aprovação da Resolução nº 1 do CNE/CEB de 05/07/00, com base no parecer do Professor Jamil Cury, sobre as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, que reforça a concepção deste campo como modalidade da educação básica.

Apesar dos esforços para que a concepção de EJA como modalidade da educação básica ganhasse espaço na política pública nacional, o forte investimento, em termos oficiais, que se fez no Governo Fernando Henrique Cardoso, na EJA, foi por meio do Programa Alfabetização Solidária. Essa realidade só sofreu alguma alteração com a criação do Programa Recomeço, que se vincula à situação das matrículas na EJA que foram vetadas na implementação do Fundef (Machado, 2009).

No campo da alfabetização de adultos, a partir de 2003 o governo cria o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que substituiu a ação quase exclusiva do PAS no governo anterior. O PBA, diferente da lógica do PAS, que se pautava pela parceria público/privado, vai estabelecer uma

relação direta com os estados e municípios para a oferta de alfabetização de jovens e adultos.

Finalizando esse destaque dos marcos legais e operacionais para a EJA, no contexto da sua configuração como política pública, não poderia deixar de evidenciar um esforço que vem sendo feito pelo governo brasileiro, a partir de 2004, no que concerne à aproximação da educação de jovens e adultos à educação profissional (EP), em especial com a publicação dos Decretos nº 5.154/04 e nº 5.840/06. As modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, como hoje são tratadas pela LDB, tiveram, ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias bem distantes. Enquanto o foco da EJA seguiu a insistente proposta de campanhas de "erradicação do analfabetismo" e ofertas compensatórias, como o ensino supletivo, o campo da EP foi sendo redirecionado do atendimento "aos indigentes" para o treinamento eficiente da mão-de-obra necessária ao avanço do capitalismo, principalmente de base industrial.

Esse esforço de reconfiguração do currículo da EJA, numa aproximação com a educação profissional, também é destacado no documento brasileiro preparatório à VI Confintea, que traz, além do destaque para o Proeja, outras iniciativas que estão sendo encaminhadas, no âmbito dos programas federais, para a aproximação ente EJA e formação profissional (Brasil, 2008).

A experiência da alfabetização e educação de adultos em Moçambique

Observa-se que, desde os períodos de Luta Armada de Libertação Nacional, pós-independência e democratização do estado até aos dias atuais reproduziu-se e consolidou-se em Moçambique um modelo seletivo de educação que se articulava às necessidades do modelo social dominante da época.

O período de Luta Armada de Libertação Nacional, é considerado como o das primeiras experiências de alfabetização de pessoas jovens e adultas em Moçambique. O governo da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) buscava implantar nas zonas libertadas um governo em que os interesses do povo fossem priorizados e sendo assim, a política de educação nestas regiões tinha a intenção de atender as necessidades do povo, o aprendizado do código escrito, resultaria na conscientização dos moçambicanos para combater o inimigo.

Mesmo que no período em destaque, a educação tivesse forte ligação com a luta, verifica-se que se buscava ou tentava capacitar os nativos de modo a ocuparem os principais postos sociais e políticos do país, por outras, se pretendia qualificar a mão de obra nacional, negra (Abú, 2016). Observa-se, neste sentido, uma mudança de perspectiva, pretendia-se com a educação afirmar a capacidade que o moçambicano tinha de aprender, enfim, de poder ocupar espaços e exercer atividades que outrora fora lhe negado, pela falta de formação moderna que era resultado da sua condição de negro.

Nesta época, a alfabetização e escolarização de adultos era dada aos guerrilheiros que, por sua vez, ensinavam as populações. Funcionavam nos então chamados centros da Frelimo: escolas, centros-piloto, centros de preparação político-militar, centros de saúde e representações da Frelimo nos países vizinhos (Tanzânia, Malawi, Zimbabwe). Para além das zonas libertadas, funcionava a escola primária de Bagamoyo, na Tanzânia, frequentada por cerca de 20 mil adultos moçambicanos, em que para além de aprender a ler escrever e contar, os adultos praticavam exercícios militares, construção de trincheiras e eram mobilizados para as campanhas de alfabetização de adultos (Mazula, 1995 apud Abú, 2016, p.67).

Assim, em abril de 1975, dois meses antes da proclamação da independência, realizou-se em Ribaue, o I Seminário Nacional de Alfabetização no país, no qual foram definidas questões sobre os métodos de alfabetização. Recomendou-se que ao se ensinar o alfabeto e a leitura deveria se integrar questões que reflitam problemas concretos das populações a alfabetizar, assim como observar as atividades das populações (Castiano e Ngoenha, 2013 apud Abú, 2016, p.67).

No período após a independência, a alfabetização e a educação de adultos é declarada, como sendo campos prioritários para o rápido desenvolvimento do país. Justificando deste modo os lemas das campanhas de alfabetização: "aprender para aumentar e melhorar a produção" e "aprender, produzir, lutar".

Com isso, observa-se ainda neste período maior esforço no sentido de implantar o Sistema de Ensino e formar a elite dirigente moçambicana. Este momento de "efervescência política" (Inde, 1984), teve impactos em todas as áreas. Para a EPJA, foram se manifestando abertamente os cursos clandestinos ou semi- clandestinos surgidos no período colonial. Ainda nesta época "o entusiasmo popular e a mobilização geral criam condições para abertura de centros de alfabetização em todos os pontos do país, tratando de dar resposta à nova realidade" (Moçambique, 1984, p.11).

As campanhas de alfabetização foram o forte deste período. Pretendia-se com elas diminuir consideravelmente a elevada taxa de analfabetismo (93%) herdada de Portugal. Com isso, dois anos após a independência (1978), realiza-se a primeira campanha de alfabetização e a partir de 1980 as campanhas de educação de adultos davam aos alfabetizandos a possibilidade de atingir a equivalência de 4ª classe.

O início dos anos 1980 foi considerado o período da ""eclosão" (Moçambique, 1984) da alfabetização a nível nacional e a necessidade de organizar melhor o processo através de um sistema de ensino, culminou na implementação do primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), de forma experimental por meio das Linhas Gerais. As Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação aprovada pela Resolução N. 11/81, constituiu a versão inicial da primeira Lei do sistema de ensino moçambicano e foi considerada como ""capaz de responder as exigências do crescimento planificado do país", cujo objetivo central era "a criação do Homem Novo, construtor da Pátria Socialista, onde cada um dá o melhor do seu trabalho e onde cada um encontra a sua realidade e afirmação pessoal" (Mazula, 1995, p. 171 apud Abú, 2016, p. 54).

Apesar do entusiasmo com a alfabetização de adultos, surgiram na época questões que dificultaram a continuidade do processo, tais como a falta de programas de pós-alfabetização; a aprendizagem em uma língua não veicular para a maioria dos moçambicanos, o português; inexistência de bibliotecas que pudessem estimular a prática da leitura assim como, os poucos incentivos salariais que dificultavam o recrutamento e retenção de alfabetizadores qualificados.

Para, além disso, a guerra civil (1976-1992) trouxe outros constrangimentos, principalmente nas regiões rurais, fazendo com que somente os grandes centros urbanos fossem os únicos com condições para a continuidade do processo de alfabetização e educação de adultos. Com a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) com a Lei nº 4/83, foi criada na estrutura do Ministério da Educação (MINED) a Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DINAE) como órgão responsável pela política, projetos, programas voltados para esta modalidade de ensino.

A partir dos anos de 1990, várias reformas políticas começam a ser introduzidas em Moçambique. É nesta altura que ocorre a viragem do socialismo para o sistema liberal/democrático, tendo resultado em várias mudanças. Infelizmente, o setor da alfabetização de adultos fora extinto. Reconhecia-se nesta altura como sendo primordial

a escolarização de crianças como estratégia de não criar o analfabeto do futuro, mas, se esquecera da influência que os pais podem exercer na educação dos filhos.

Com isto, desde então e até aos dias atuais, a EPJA se encontra em um momento de ""redescoberta e resgate" no atual clima de paz e estabilidade social que o país vive desde 1992 (Mário & Nandja, 2006). Apenas no ano de 2001 o Conselho de Ministros aprova a primeira Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos e Educação Não-Formal (AEA e ENF). Nesse momento, a taxa de analfabetismo era de 60,5%, para uma população de 17 milhões, o que significava, em termos absolutos, que 10.285 milhões de pessoas jovens e adultas de 15 anos ou mais não sabiam ler nem escrever (MINED, 2012 apud Abú, 2016, p.71).

No período de vigência desta estratégia, foram alfabetizados 2.542 jovens e adultos resultados possíveis segundo o MINED, ao envolvimento de parceiros e da sociedade civil, pela introdução de iniciativas em forma de programas e a estratégia de responsabilização das escolas na gestão dos centros de EPJA.

Neste sentido, a Lei N. 6/92 do Sistema Nacional de Educação define a educação de adultos como aquela organizada para" "os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos geral e técnico-profissional" (Moçambique, 1992). O mesmo artigo define a educação de adultos como" "modalidade" destinada aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de ensino escolar na idade normal de formação ou que o não concluiu (Abú, 2016). Esta lei divide a EPJA em dois ciclos, primário e secundário, com ingresso a partir dos 15 e 18 anos respectivamente.

A política de EPJA em Moçambique é implementada com base em programas específicos criados pelo ministério da educação e outros organismos nomeadamente: Programa de Alfabetização Regular (Alfa – Regular), Alfabetização e Literatura (Alfalit), Alfabetização via Rádio (Alfa – Rádio), Programa Família sem Analfabetismo (PROFASA), Distrito Livre do Analfabetismo, Alfabetização em línguas locais entre outros. Todos estes programas consistem basicamente na alfabetização por via da Literacia e Numeracia, por outras, no investimento da escrita, leitura e cálculos matemáticos.

Considerações finais

A análise destas ações, no Brasil e em Moçambique, nos remetem às concepções de EPJA que foram sendo constituídas, historicamente, ao atendimento escolar para jovens e adultos trabalhadores, relacionam-se, entre outras questões, com o lugar que ocupa dentro do sistema de ensino: tratam-se de experiências ainda voltada a ações imediatistas, relacionadas ao combate do analfabetismo? Ou trata-se de uma nova concepção de EPJA que pensa a sua incorporação às redes públicas de ensino, em suas estruturas enquanto um serviço permanente de educação de jovens e adultos? Estas e outras questões estiveram presentes na análise das ações que marcaram a EJA, nesta última década.

Observa-se que a perspectiva de educação como direito, sendo assumida pelo Estado enquanto política pública, para concretizar-se, requer uma mudança de mentalidade em relação ao sentido da escola, ao papel que ela deve cumprir no âmbito da comunidade e ao significado do ato de educar e aprender. Não há nada de totalmente novo nisso, só algo cada vez mais desafiador, pois há uma dificuldade real de se colocar educação de jovens e adultos como direito na pauta dos próprios jovens e adultos, que já passaram pela escola e não veem mais o sentido em retornar, a não ser em busca de uma certificação aligeirada, que não corresponde em nada à concepção de educação como direito.

Mesmo que os discursos oficias e algumas experiências evidenciem a tentativa, nos últimos anos, tanto o foco na diversidade étnica, linguística, geracional, como o foco na educação como direito, fortemente presente na pauta política do Brasil e de Moçambique, a realidade ainda não revela o que podemos chamar de idéia-força do pensamento marxiano e freireano, ou seja, o indivíduo tomado como sujeito de sua própria história. Por outro lado, no campo da perspectiva política, ainda há que se interrogar, se os marcos legais e operacionais, já apresentados nestes dois países, estão de fato dando conta de responder às necessidades da EPJA. O que vimos neste estudo é que, infelizmente, isto ainda não se constituiu em realidade nem no Brasil, nem em Moçambique.

Referencias bibliográficas

Abú, C. T. (2016). Educação de Jovens e Adultos em Moçambique: um estudo sobre a situação de jovens e adultos no centro de alfabetização de Chibabava. (Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.Rio de Janeiro.

Beisiegel, C. R. (1974). Estado e Educação Popular. São Paulo: Pioneira.

Brandão, C.R. (Org.). (1987). A Questão Política da Educação Popular. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Brasil. Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE). (1920/1930). Censo Populacional.Brasília. Recuperado de http://www.ibge.gov.br/home

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. (2008). Documento nacional preparatório para a VI Confintea. Brasília/Goiânia:Secad/Funap.

Castiano, J. P. & Ngoenha, S. E. (2013). A longa marcha duma ""Educação para Todos" em Moçambique. (3ª edição). Maputo: Imprensa universitária.

Cunha, L. A. & Góes, M. (1994). O Golpe na Educação. Rio de Janeiro: Zahar.

Julião, E.F. (2014). A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Em prelo.

Mário, M. & Nandja, D. (2006). A educação de adultos em Moçambique: desafios da Educação Para Todos. Maputo: Relatório para UNESCO.

Mazula, B. (1995). Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 – 1985. Maputo: Edição Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.

Moçambique. Instituto Nacional de Desenvolvimento e Estatística (INDE). (1984). A problemática d alfabetização em Moçambique: estudo realizado nas províncias de Nampula e Maputo. Maputo: INDE.

Machado, M. M. (2002). A Política de Formação de Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás, na década de 1990. (Tese de doutorado). Programa de Educação: História, Política e Sociedade, PUC/São Paulo.

Machado, M. M. (2009). Educação de Jovens e Adultos. Em Aberto v. 22 n. 82. Brasília: MEC/INEP. Disponível em http://www.emaberto.gov.br

Paiva, V.P. (1981). Mobral: um desacerto autoritário – 1ª parte: o Mobral e a legitimação da ordem. Síntese,vol 8, n.23, p. 83-114, set./dez.. Rio de Janeiro.

Paiva, V.P. (1982a) Mobral: a falácia dos números (Um desacerto autoritário II). Síntese, vol 9, n.24, p. 51-72, jan./abr. Belo Horizonte.

Paiva, V.P. (1982b) Estratégias de sobrevivência do Mobral (Um desacerto autoritário III). Síntese, vol 9, n.25, p. 57-91. Belo Horizonte.

Paiva, V.P. (1987). Educação Popular – Educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola.

Paiva, V.P. (1994). Anos 90: as Novas Tarefas da Educação dos Adultos na América Latina. In.: MEC-INEP-SEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS). Brasília, p. 21-40.

Wanderley, L.E. (1984). Educar Para Transformar – Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Ed.

UNA APORTACIÓN AL DESARROLLO EDUCATIVO A TRAVÉS DEL ARTE

Mena García, Enrique
UCAM, Murcia, España
emena2@ucam.edu

Resumen

La escuela necesita del arte y de la educación para alcanzar un aprendizaje de calidad, en la que a través de ejemplos de la historia del arte y el trabajo de teóricos educativos que exponen sus criterios en torno a los valores culturales del sistema docente, nos dirigimos a premisas importantes como descubrir, conmover y asombrar en el aula desde una enseñanza visual, y, al mismo tiempo se enfatiza la comprensión, se potencia el interés por la investigación en los alumnos y además se mejora en la dimensión reflexiva. Y todo ello en el sentido más participativo, promoviendo la cooperación en el desarrollo del alumno.

Abstract

The school needs art and education to achieve a quality learning, in which through examples of the history of art and the production of educational theorists who exposed their view on the cultural values of the educational system, we are heading to important premises as discovering, moving and astonishing in the classroom from a visual education and, at the same time, understanding is emphasized, student´s interest in researching is increased and reflective dimension is also improved. And all this in the most participatory sense, promoting cooperation in the development of the student.

Palabras clave: Educación; arte; valores; pensamiento; asombro; estética; revolución cultural.

Keywords: Education; art; values; thinking; astonishment; aesthetics; cultural revolution.

Introducción

En este proceso educativo vamos a situarnos en un aprendizaje útil, de calidad y a la vez entretenido empleando una serie obras de arte y prácticas, unido a la visión de pensadores sobre criterios desarrollos en torno a las artes y su educación. El trabajo se sujeta a lo realizado en el aula con alumnos de 4º curso en Grado de Primaria en la Universidad Católica San Antonio

(UCAM), como guía-recurso para afrontar la historia del arte desde una perspectiva educadora y cercana. Una experiencia consumada, brindando un placer estético y una riqueza cultural, con características destinadas a facilitarles el terreno para conmoverse con lo que estudian o seguir estudiando por su cuenta, en consonancia con Elliot Eisner (2002, 72).

Este trabajo me hizo pensar en la trayectoria de Eisner, cuando se preguntaba "¿cómo podría usarse el arte para ayudar a crecer a los niños?" (2002, 91). Como otros, pensó que no había que subestimar la importancia de las artes en el espectro de recursos culturales que podían presentar las escuelas, ya que abocaba en un grave prejuicio para los niños. Esta influencia en Eisner recuerda a la que recoge el profesor Fernando Hernández a través de la evaluación basada en la crítica artística (Hernández, 2008, 86).

Hasta Howard Gardner, dentro de su teoría de inteligencias múltiples, al presentar sus ocho inteligencias entre ellas la *espacial*, ésta se centra entre muchos aspectos en las artes visuales, con la implicación de la capacidad de percibir y crear imágenes, presentar ideas, etc. Ken Robinson cita a Gadner cuando defiende que deben tratarse en la educación todas las inteligencias por igual, porque todos tenemos distintos puntos fuertes en diferentes inteligencias (Robinson, 2015, 71), y, recoge mediante numerosos casos cómo se puede pensar diferente y la problemática del tiempo que conlleva la preparación de exámenes y lo determinantes que son y, en cambio, no consideran las habilidades especiales del niño y sus necesidades, etc. (2015a, 68). Nacemos con capacidades creativas que a veces no se desarrollan, y la inteligencia, característica del ser humano, arrastra a la imaginación de donde se sustentan sus logros.

Una idea clave para poder llegar a los alumnos, según Catherine L´Ecuyer, es educar en el asombro, una premisa que recoge en su libro titulado de igual forma y que cree se debe recuperar en caso de que se haya perdido en la escuela, aunque ella lo traslada a cualquier ámbito fuera de la misma, pero, ese descubrir el asombro como algo bueno y deseable es un extraordinario punto de apoyo en nuestro estudio y así saber como afrontar la educación en la asignatura desde una posición nueva y atrayente.

La espontaneidad, la imaginación, lo lúdico y lo creativo forman parte de la naturaleza del niño, y si esas actividades se restringen, según el psiquiatra infantil Paulino Castells, matamos al niño (Citado por L´Ecuyer, 2014, 108).

Disponemos de una serie de ejemplos de cientos que podríamos reflejar para ayudar a captar lo que se pretende: Educar a ver y los valores del arte. Se plantea este recurso para poder alcanzar un aprendizaje en el que pedagógicamente se sobreentiendan las expresiones textuales omitidas, desde una enseñanza visual en la comprensión, además de potenciar la investigación en los alumnos y su mejora en la dimensión reflexiva.

Acabamos esta introducción, con dos necesidades, una la decía Ernst Fischer en *La necesidad del arte* (1967), indicando que "el arte es necesario para que el hombre pueda conocer y cambiar el mundo. Pero también es necesario por la magia inherente a él" (Fischer, 2001, 21), y, la otra, versa sobre la educación, y podríamos remitir a Elliot W. Eisner en su ensayo *La escuela que necesitamos* (1998) cuando define en términos generales que "las escuelas tenían el cometido de crear una cultura en los dos sentidos en que puede emplearse la palabra: como un estilo de vida y como un medio para cultivar cosas" (Eisner, 2002, 20), y continua Eisner diciendo que "el desarrollo de la sensibilidad humana y la oferta de programas que aborden los diversos medios de representar la experiencia –proposicional, literario, poético, visual, auditivo, coreográfico- deberían ser metas fundamentales de la educación" (2002a,

36). Con esto último, pueden los niños usar el potencial cognitivo, gracias a las amplias formas de representación, desarrollando múltiples formas de alfabetismo y cultivando formas de pensamiento.

1. Método

Se trata de recoger desde una libertad educadora como decía María Montessori en los primeros años del niño y desde el binomio arte-educación que Herbert Read inculcaba al mismo nivel, una vía educativa factible para los tediosos momentos por los que pasa la educación, buscando esa vía cultural revolucionaria. Esta nueva idea pasa por el hecho de recoger la experiencia como afirmaba Dewey, pero desde una experiencia materializada, plena e intensa para llegar a esa cualidad estética. El objeto estético al que llega a través del juicio crítico eliminado prejuicios, y precisamente esa crítica aporta nuevas claves y guías para la experiencia estética (De la Calle, 2001, 35).

A continuación se recogen una serie de puntos abordados para asimilar la historia del arte en una vertiente educativa, abierta a otras propuestas orientadas a trabajar hacia los mismos postulados y que hagan del aprendizaje una riqueza de conexión con los alumnos y amplíen su capacidad de pensamiento. Partiremos en este caso del color, entre la diversidad de opciones. Una selección de ejemplos llevados al aula de la asignatura *Enseñanza y aprendizaje de la expresión plástica y visual,* debido a sus efectos esclarecedores en nuestra enseñanza.

1.1. Cómo descubrir los colores

Aunque teorías sobre el color existen muchas desde tiempos de los clásicos como Platón y Aristóteles, pasando por Isaac Newton en el siglo XVII con su famoso prisma acristalado por donde se filtraban los rayos solares y describía las ondas por las que viajaba la luz o las aportaciones un siglo después de Thomas Young, etc., es a partir de finales del siglo XIX sin dudarlo cuando el conocimiento del mismo y sus aplicaciones se extienden. Serán en muchas ocasiones pintores como George Seurat, Robert Delauny y Paul Klee. Aunque la base más sólida comienza con Johann W. von Goethe y Philipp Otto Runge y los círculos cromáticos que proponen.

Las categorías del colorido son como conceptos guía, pero hay que abrir la mirada a otras relaciones sensoriales con la forma y el contenido que la mueve (Pawlik, 1999, 116). El color no lo es todo, pero cada vez más en campos como el diseño y publicidad se convierte en un verdadero estudio concreto y determina el mensaje comercial que se pretende.

Podemos recurrir a dos libros de Kandinsky, uno sería *La espiritualidad en el arte,* y, el otro, *Punto y línea sobre el plano*, junto a otro autor como Johannes Pawlik con su Teoría del color, para adentrarse más en el universo de la simbología, selección y ordenación del color.

El significado de los colores nos lleva a unas connotaciones establecidas, como la alegría y el optimismo ligados al amarillo; la pureza al blanco; la sangre, la vida y la pasión, o, al contrario, el peligro y el odio del rojo; el crecimiento del verde; la salud del naranja; y más

calificativos simbólicos que pueden consultar en diversos estudios como los manuales citados anteriormente.

Obvio es que al enseñar a crear o percibir esas formas, las artes contribuyen a la realización de la mente (Eisner, 2002, 99), por lo que a nivel de desarrollo cognitivo se despiertan una serie de valores que repercuten a lo largo de la vida, gracias al universo enriquecedor del color.

Como decía Eisner, dentro de cada uno de los estilos artísticos se puede experimentar un tipo de travesía diferente, por lo que no es lo mismo un estilo u otro que apelan a distintos aspectos de nosotros mismos. Esto sucede por igual en las distintas formas de arte (música, danza o literatura) que nos sitúan en distinto modo en el mundo, apelando a diferentes aspectos de nuestra naturaleza, y, aquí lo trasladamos al efecto transmisor de la paleta cromática.

Existe una intersubjetividad en la percepción, según Michael J. Parsons, por lo que la capacidad de imaginar qué ve otra persona al mirar la obra puede ser totalmente distinta. Afirma este autor que "hablar de los cuadros probablemente es lo más útil que podemos hacer con los niños, además de darles material para que pinten" (Parsons, 2002, 59).

El color amarillo en Van Gogh fue muy utilizado y no solo por impresionistas, también el neoimpresionismo, fauvismo o expresionismo infunden una preponderancia al color. Este empleo de colores es un juego para que los alumnos expresen emociones. Ejemplos en Van Gogh como *La Cosecha, Los Girasoles* y *La Casa Amarilla*, todas realizadas en 1888 en Arlés (sur de Francia), expresan su energía y las ganas de representar el mediterráneo. Podemos recoger ejemplos en España como las escenas de playa de Joaquín Sorolla, el cual emplea a menudo el azul y el blanco y la vitalidad misma hecha obra. Esto recuerda a otro apartado que podría tratarse como el de la historia del color en la obra de arte, desde el lapislázuli para zonas concretas y muy seleccionadas por su cotización como el *Descendimiento* (1435) de Van der Weyden, el turbante de la *Joven de la perla* (1665) de Vermeer o el *Díptico de Wilton* (1395); pasando por el negro distinguido de la corte del siglo XVI y XVII como el *Retrato del Infante Carlos* (1626) de Velázquez, hasta el bermellón de los cardenales como el *Retrato de Julio II* (1511) por Rafael o el R*etrato de hombre con turbante rojo* (1433) de Van Eyck, representado gracias a la exportación de la cochinilla desde América.

Respecto a los colores, aunque no es determinante la división:

Frío, parece el cielo, la amplitud, la lejanía, todo lo devastado, rígido; cálido lo próximo, lo que crece orgánicamente, lo repleto de savia, lo vivo (...) según sea su posición en el lado frío o cálido, actúan...directamente sobre el sentimiento, y no por convención. Los colores fríos expresan arrobamiento, distanciamiento, transfiguración, incluso distinción contenida; los cálidos aproximación, recogimiento, intimidad, estrechez terrenal (Pawlik, 1999, 63).

En este terreno es interesante Piet Modrian para hablar de colores primarios y ejemplo para tratar el tema de la obtención de colores secundarios en clase. Tiene muchos cuadros desde esta perspectiva compositiva del color, todo un verdadero fenómeno en productos de merchandasing. También es un exponente para adentrarnos en geometría y en el grupo De Stijl, como ya hiciera Malévich y el constructivismo ruso, o españoles como Oteiza y Palazuelo, cuya referencia nacional de la abstracción la tenemos en las casas colgadas de Cuenca y su museo de arte abstracto, donde también encontramos una abstracción lírica, más libre en su ejecución, que iniciara a principios de siglo XX Kandinsky y Marc, entre otros. Matisse es el ejemplo perfecto del rojo y el azul, sujeto al fauvismo cuya liberación del color y la expresión hacia el decorativismo es una de sus máximas, como en su obra *La habitación roja* (1908) y en *Blue nude* (1952).

El opuesto al intenso color anterior, son las antecesoras pinturas negras de Goya, debido en parte por la situación de la invasión francesa y por su creciente enfermedad. Incluso, todos los demás románticos de finales del siglo XVIII con esa pintura de sentimiento, pasional, de lugares lejanos, inhóspitos con unos tonos habituales de sombras y ocres, ennegrecidos en brumas, etc. Ejemplos los tenemos en Gaspar David Friedrich, Abadía en un bosque (1809) en la antigua Galería de Berlín y Francesco de Hayez, El beso (1859) en la Pinacoteca di Brera en Milán.

Respecto al romanticismo, Silvia Viñao recogía en un artículo la expresión plástica del movimiento y los sentimientos espirituales o existenciales suscitados por la naturaleza, donde "la pintura se convierte así en una filosofía en acción o en un mensaje espiritual activo" (Viñao, 2014, 215). Los alumnos se pueden servir de estas obras para emprender un ejercicio de inventiva, de paisaje imaginario en el caso romántico, con síntomas decadentes, elementos en ruinas, próximo a la simbología *Hallowen* en representación.

1.2. Cómo descubrir la composición, la profundidad y el volumen

"Componer una imagen consiste en ordenar las herramientas en función del mensaje que se quiere transmitir, de manera que cada elemento encaje con todos, con el fin de que se alcance un conjunto" (Acaso, 2009, 74).

En las composiciones podemos ir a períodos donde apreciar marcados contrastes, como las formas cerradas del renacimiento y las abiertas en el barroco, fáciles de interpretar que pueden conllevar a trabajos de entendimiento sobre figuras cerradas o abiertas. Dentro de la composición, encontramos habitualmente la forma triangular en el renacimiento: clásica, organizada y serena, entre los siglos XV y XVI, como tantas *Madonnas* de Rafael, Leonardo da Vinci, Botticelli, etc. Podemos citar a Miguel Ángel, La Piedad (1498) del Vaticano (Basílica de San pedro) o a Piero della Francesca, La Resurrección de Cristo (1463), en el museo Cívico de Sansepolcro.

La composición barroca, en cambio, es diagonal, de movimiento, dinámica, helicoidal, etc. Recuerdan a la aparición de la columna salomónica (serpentinata y en espiral) en esta época de los siglos XVII y XVIII, como pueden ser las retorcidas esculturas de Bernini, las obras de Caravaggio y su estela tenebrista que alcanza España con Francisco Ribera, Zurbarán, etc. Citamos a modo de mayor comprensión obras emblemáticas como el Descendimiento (1602) de Caravaggio en el Vaticano o el Apolo y Dafne de Bernini (1622-25) de la Galería Borghese de Roma. Un artista barroco con interminables ejemplos en escultura y que por nuestra proximidad hemos tratado es Francisco Salzillo, como cuando dispone el *San Juan* (1755) en su museo de Murcia en una forma helicoidal, girando su cintura, apunto de caminar y cuyo brazo extendido en composición abierta es habitual en la época.

En un salto en el tiempo de camino al siglo XX tenemos el modernismo que infunde mucho juego dentro el aula, desde los animales que se empleaban a nivel decorativo (cisnes, libélulas, pavos reales, abejas, etc.) hasta su arquitectura retorcida y fantástica en ocasiones, y con él alcanzamos el cubismo que representa dos planos, con la ausencia de perspectiva o profundidad como los tantos retratos de Picasso como de Dora Maar (1937) en el museo Picasso de París. Con este movimiento de vanguardia pueden llevar a cabo ejercicios con papel rasgado representando figuras en ambas posiciones (de lado y perfil), usando colores planos detrás o decorativos, pero sin perspectiva. Incluso los egipcios representaban de igual forma combinando visión frontal y

lateral. Una característica importante del arte del Antiguo Egipto es la ausencia de perspectiva, sin un espacio tridimensional, con alteración del tamaño de las figuras, pero no por la cercanía o lejanía de ellas, sino por su relevancia o inferioridad simbólica.

La profundidad se descubre un poco antes de la llegada del renacimiento, con Giotto en el gótico tardío italiano del siglo XIV, seguido de pintores del cuatrocento como Fra Angélico y Masaccio en su famosa *Trinidad* (1425) en Sta. Mª Novella de Florencia, donde residía el arquitecto Brunelleschi realizando estudios al respecto con instrumentos ópticos, figura clave en la arquitectura venidera. Se puede estudiar la perspectiva de fuga que se plasma con un solo punto visual en el centro y lejano donde aparenta en pintura lejanía en el horizonte. Se podría hablar de simetría, de las influencias matemáticas como la obra *El hombre de Vitrubio* (1487) de Leonardo da Vinci o de las numerosas obras de Piero della Francesca, etc. Esta forma de representar el punto central de fuga o perspectiva cónica, como se llama realmente el sistema de representación, se extenderá, y cuyos alumnos trabajaron con proyecciones visuales. Ejemplos para trabajar con ellos y examinarlos pueden ser La Escuela de Atenas (1510) de Rafael (Stanza della Segnatura) y la Entrega de las llaves de San. Pedro (1482) de Perugino (Capilla Sixtina), del Vaticano.

En cambio, no existe esta profundidad en época medieval donde primaba el simbolismo, la rigidez de las figuras y la doctrina de la iglesia hecha visual, como si fuera un libro en imágenes para que los fieles analfabetos lo entendieran. Se puede explicar el recogimiento románico y la disposición de las figuras hieráticas del Altomedievo de los siglos X, XI y parte del XII, frente a la luz, la verticalidad, la luminosidad, con la aparición de vidrieras. Esos grandes ventanales que aligeran el muro gótico en parte del siglo XII, XIII y XIV, con la posibilidad que conlleva a estudios de luz y composición (con papel celofán y cartulina) para asemejar el ensamblado de las vidrieras que con la visita a la Catedral de Murcia es más comprensible.

Cerramos el apartado con la máquina para habitar o vivir como decía un emblema de la arquitectura del XX, Le Corbusier, nuestro lugar común de vida, cuyos orígenes se alejan a los primeros refugios de la prehistoria. Una búsqueda primordial del espacio y técnicas constructivas a lo largo de su evolución histórica, donde existen muchas posibilidades para regocijarse en su aprendizaje y realizar sesiones prácticas para el conocimiento de la arquitectura. Constructivo fue el *Seminario* con los alumnos para trabajar sobre el espacio y el volumen desde un lugar público próximo a casa, es decir, accesible, servía para recoger desde una escultura, relieve, edificio público o cualquier elemento urbano, etc., con un enfoque didáctico de cómo lo afrontarían, acotando datos e indicando sus posibles usos, fines o criterios educativos.

Además, respecto a este desarrollo educativo enfocado al arte y sus valores, y no hablo de la belleza y la perfección, sino, de todo lo que envuelve una educación grupal con su respectivo análisis y puesta en común, acudimos con los alumnos al MUBAM (museo de BB.AA. de Murcia) para poder conocer este tipo de composiciones de primera mano y conectar con obras in situ. Se cotejó lo dicho, concluyendo que toda gestión de visitar un museo o cualquier exposición cercana que se brinde en relación con los elementos de dibujo y color estudiados, es más que aconsejable.

3. Resultados

Los resultados nos llevan a dos campos de observación, uno más libre, de situación o clima colaborativo y sin presión, donde el profesor actúa y se implica desde una posición no inquisitiva y multidireccional, con la posibilidad de debates abiertos, actuando como si se tratase del moderador de una mesa redonda, e incluso fomentando una aplicación integral en los distintos grupos con situaciones sociales dispares, que tratan temas y puestas en común gracias a la intervención y acción de nuestras visitas o trabajos encargados para llevarlos a cabo mediante la participación proactiva provocada y sugerida para su mejor evaluación por el hecho de acudir a fotografiar y enfocar una visión didáctica de la obra en cuestión.

La otra vertiente o tipo de observación es más concisa, sistemática, llevada a cabo para apoyar unos requisitos previos y en cuyo método nos basamos en la plena integración de los alumnos de forma arbitraria y sin distinción con una serie de interrogantes: ¿se coordinan entre ellos?, ¿existe una comunicación o lenguaje apropiado?, ¿se favorecen en el intercambio de ideas para sus trabajos?, etc. Un colaboracionismo esencial y eficaz para llevar adelante los debates, las exposiciones grupales en clase debido a lo visto en el aula, la búsqueda de obras para realizar el trabajo, las experiencias vividas, etc. Valorando estas premisas podemos llegar a conclusiones que conllevan a desarrollos más que favorables, ya que, se ha contado con el argumento de incentivar un aprendizaje que iban a descubrir por sí mismos, recogiendo fuentes reales (en vivo) que prácticamente desconocen, pero próximas al entorno donde viven, alcanzando un grado de asombro e interés.

Aplicamos técnicas en el aula con herramientas básicas de plástica, de elementos reconvertidos a manualidades que se han podido enseñar y conocemos su función, que posibilitan llevarlas a la práctica con más ahínco, como el dibujo libre de la planimetría de jardines que ellos mismos conocen, etc.

Lo que se ha querido concretar, es una especie de *rincón de aula en educación superior,* un rincón adaptado a estudiantes de Grado, por lo que se facilita ese juego entre grupos, con la interacción para abordar lo que han comprobado en clase con la teoría del arte y sus investigaciones, que posteriormente recogen en trabajos o exponen en clase, desde un desarrollo mental, comunicativo, repleto de emociones por tratar algo que han tenido a escasos metros de casa y, han podido conocer a fondo y sumergirse con un trato creativo por exponer didácticas nuevas en torno a una obra próxima o una obra vista en el museo visitado, etc.

Conclusiones

La humanidad perdería su rumbo sin una historia y condición artística, que nos diferencia y consolida como una de las razones para permanecer en este mundo, y conserva valores que arrastran a la búsqueda, investigación y pensamiento artístico, desde acercar a personas de distintas culturas, a conocerlas mejor y apreciarlas en su dimensión, y contribuye al desarrollo del respeto, tanto por las tradiciones de unos y de otros, con mutuos diálogos intelectuales que nos disponen a ser mejores personas.

Curiosamente la Educación Plástica o el Dibujo Artístico son asignaturas en Primaria, ESO y Bachiller alejadas de las aulas desde su posición de optativas y nada hemos aprendido respecto a lo que el profesor Lowenfeld afirmaba hace más de medio siglo, y es que "el programa de Arte en las escuelas públicas ha sido el bastión de la creatividad" (Lowenfeld, 2008, 122), sirviendo de proceso-guía por y para la educación=cultura=libertad/creatividad.

Hemos llegado a nuestro estudio-análisis por esa falta de estímulo y conocimiento sobre una parte importante de nuestra razón de ser del hombre, cuyas ciudades están preparadas para descubrir el arte, con instalaciones millonarias y grandilocuentes servicios turísticos, pero que, paradójicamente escasea en el sistema educativo y que queremos transformar a través de la práctica docente.

En nosotros está el poder cambiar el aprendizaje de pensamiento del alumno, y si existen ejercicios de este tipo en el aula, las destrezas de pensamiento se pueden conseguir con "enseñarles a comparar y contrastar, y a resolver problemas de forma eficiente" (Swartz et al. 2013, 23). Es decir, reunir la información por ejemplo de dos obras de arte, una con colores cálidos y otra con fríos, y pedirles a los alumnos que piensen si son apropiadas, enumeren similitudes y diferencias, contrastando ambas. A partir de aquí se puede establecer diálogo, que implica el pensar crítico y, sin él, como nos dice Freire, no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación (Freire, 2012, 104), un diálogo como exigencia radical de la revolución.

Cierto es y repito que todos los ejemplos recogidos son una minoría de los cientos que podrían reflejarse aquí y que se han visto en el aula, ya que cualquier período puede ser adecuado para profundizar a través de este aprendizaje o ejercicio visual.

Una idea en común del trabajo es que el arte cuestiona nuestra forma de ver, nos preguntamos como tenemos que interpretar, y ese juicio nos lleva al diálogo, a poner en cuestión nuestra propia experiencia, buscando razones, reinterpretaciones, por lo que no podemos permitirnos ser dogmáticos como dice Parsons (2009, 219).

Existen estudios que avalan la idea de que las personas interesadas en el arte suelen tener la actitud abierta, de tolerancia y de asombro, y que le continúan las conductas de observar y relacionar (2009a, 150). Ese asombro es empleado por diversos teóricos de la educación como Richard Gerver, el cual deja claro que implicar a los alumnos es clave para el éxito pedagógico (Gerver, 2012, 38).

Urge una revolución cultural, ya que los estudiantes se alejan de ella debido a la extensiva exposición de interminables entretenimientos televisivos basura, prensa amarilla, de una sociedad de consumidores y de la cultura del aquí y ahora, junto con el menosprecio a la escuela, desvalorizado el valor del maestro, y que los padres no ayudan demasiado ocupados en la trampa del consumo. Precisamente Riccardo Mazzeo indica que "la escuela es el lugar desde el que deberíamos empezar de nuevo" (Bauman, 2013, 42). A esta situación la llama Zygmunt Bauman -cultura líquida moderna- que aparece como "una cultura del despego, de la discontinuidad y del olvido" (Bauman, 2013, 46).

Finalizamos con un grito de auxilio al arte y la puesta en valor de la historia del arte en la educación, donde nuestro pasado y la sociedad actual no se entiende sin ella, unido a valores culturales, integradores, emocionales, estéticos, de respeto a la diversidad, tradiciones culturales, ritos, etc.

Referencias bibliográficas

ACASO, M. (2009) El lenguaje visual. Barcelona, Paidós.

BAUMAN, Z. (2013) Sobre la educación en un mundo líquido. Barcelona, Pâidós.

DE LA CALLE, R. (2001) John Dewey. Experiencia estética y experiencia crítica. Valencia, Institució Alfons el Magnànim, Diputació de València.

EFLAND, A. (2002) Una historia de la educación del arte. Barcelona, Paidós.

EISNER, E. W. (2002) La escuela que necesitamos. Buenos Aires, Amorrortu.

FISCHER, E. (2001) La necesidad del arte. Barcelona, Península.

FREIRE, P. (2012) Pedagogía del oprimido, Madrid, Biblioteca Nueva.

GERVER, R. (2012) Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos. SM.

GISNER, E. (1995) Educar la visión artística. Barecelona, Paidós.

GOMBRICH, E. H. (2008) La historia del arte. México, Phaidon.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Educatio Siglo XXI, n.º 26, Universidad de Murcia, 85-118.

KANDINSKY, W. (1996) De lo espiritual en el arte. Barcelona, Paidós.

KANDISNKY, W. (2005) Punto y línea sobre el plano. Buenos Aires, Adrómeda.

L´ ECUYER, C. (2014) Educar en el asombro. Barcelona, Plataforma Editorial.

LOWENFED, V. Y LAMBERT W. (2008) Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa. Madrid, Ed. Síntesis.

PARSONS, M. J. (2009) Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética. Barcelona, Paidós.

PAWLIK, J. (1999) Teoría del color. Barcelona, Paidós.

READ, H., (2010) Educación por el arte. Barcelona, Paidós.

ROBINSON, K. (2015) El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo, Barcelona, S.A.U.

SWARTZ, R. J.; COSTA, A. L.; BEYER, B.; REAGAN, R.; KALLICK, B. (2013) El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Universidad de Columbia, Nueva york, SM.

VIÑAO, S. (2014) El paisaje romántico como expresión del sentimiento espiritual y existencial ante la naturaleza, Impulso humano. Murcia, Universidad Católica de Murcia (UCAM), 199-216.

PROGRAMACIÓN E INTEGRACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE EUROPA Y LATINOAMÉRICA

Gabarda Méndez, Vicente
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
vgabarda@campusviu.es

Cuevas Monzonís, Nuria
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
nuria.cuevas@campusviu.es

Colomo Magaña, Ernesto
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
ernesto.colomo@campusviu.es

Cívico Ariza, Andrea
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
andreacivico@outlook.es

Resumen

La competencia digital (denominada también con algunos matices como competencia mediática, competencia informacional o aptitud digital) es un elemento clave del desarrollo educativo, social y profesional de cualquier ser humano.

Desde este planteamiento, los sistemas educativos tienen una responsabilidad destacable para que los estudiantes adquieran y desarrollen esta competencia, que ha sido considerada como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente por parte de los organismos supranacionales.

Esta comunicación pretende analizar cómo se ha integrado y planificado la competencia digital de manera global en Europa y Latinoamérica, así como en una selección de sistemas educativos europeos y latinoamericanos.

Utilizando como metodología la revisión bibliográfica de informes de organismos supranacionales y legislaciones y normativas estatales en materia de educación, el estudio se realiza desde una perspectiva comparativa, analizando los sistemas y las políticas de las unidades supranacionales y de los países analizados

Se atenderá a aspectos básicos de la integración de las TIC en los sistemas educativos como la inclusión de objetivos relacionados con las tecnologías en los programas de estudio de la escolaridad obligatoria o la integración curricular de la competencia digital en estas etapas.

La selección de las unidades de comparación, España, Finlandia y Reino Unido en el caso de Europa y Uruguay, Brasil y Chile en el caso de

Latinoamérica, responde al objetivo de ofrecer perspectivas diversas respecto a la integración de las TIC en sus sistemas educativos.

El análisis se centrará en la escolaridad obligatoria, considerando que contempla las etapas por las que todos los ciudadanos deberían pasar y obtener la formación básica.

Cabe destacar que los resultados obtenidos son dispares y que el peso que adquieren los contenidos tecnológicos y la programación de la competencia digital difiere entre países y contextos.

Abstract

Digital competence (also named as media literacy or digital skills) is one of the keys of the educational, social and professional development of any human being.

From this point of view, the educational systems have a responsibility in order to students acquire and develop this competence, which has been considered one of the key competences for lifelong learning by the supranational organisms.

This paper aims to analyze how the digital competence has been integrated, in a global way, in Europe and Latin America, analyzing how has been planned in some of the educational European and Latin-American systems.

Using as methodology the literature review of supranational organisms' reports and national policies from the analyzed countries, this study is realized from a comparative perspective, attending to basic aspects of the integration of the ICT in the educational systems as the incorporation of objectives related to the technologies in the studies' compulsory education's programs or the curricular integration of the digital competence in these stages. The selection of the units of comparison (Spain, Finland and United Kingdom from the European Union and Uruguay, Brazil and Chile from Latin America), answers to the aim to offer diverse perspectives about the ICT's integration.

The analysis has been realized on the compulsory education, considering that it is the stage that all the citizens study as part of the basic education.

It is necessary to emphasize that the obtained results are diverse and that the importance that the technological contents acquire and the planning of the digital competence differs between countries and contexts.

Palabras clave: competencia digital, política educativa, Unión Europea, Latinoamérica, educación obligatoria.

Keywords: digital competence, educational policy, European Union, Latin America, compulsory education.

Introducción

No cabe duda que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) han creado una nueva forma de comunicarnos e interactuar con nuestro entorno en diferentes ámbitos de la vida.

Esta nueva realidad económica, educativa y social, vertebrada por la presencia y la utilización de las tecnologías, se postula como un hecho necesario el que los ciudadanos contemos con las habilidades necesarias para desenvolvernos de manera adecuada.

Ahora bien, ¿cómo podemos adquirir y desarrollar esa capacidad de interactuar a través de las tecnologías?, ¿quién es el responsable de que adquiramos y desarrollemos esas habilidades?

La Unión Europea dio un paso importante en este sentido, reconociendo la competencia digital como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente (Comunidades Europeas, 2007). En el documento, se conceptualizaba la competencia digital, concibiendo que integraba "el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación" (pág. 7). Además, se recogía que la competencia digital se fundamentaba en competencias básicas en materia TIC como "el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet" (pág. 7).

De esta idea se desprende que, para que un ciudadano sea competente en materia digital no solamente debe tener destrezas instrumentales (de uso de los equipamientos), sino también actitudinales, ligadas a un uso crítico de las TIC.

Este planteamiento cobra importancia puesto que, años después, Ferrés, Aguaded y García-Matilla (2012) concluían, tomando como referencia el contexto español, que únicamente tenemos una competencia aceptable en habilidades técnicas e instrumentales, mostrando carencias en competencia multimedia e informacional.

Metodológicamente, al tratarse de un trabajo que intenta abordar la integración curricular de la competencia digital en algunos sistemas educativos, se ha realizado una revisión bibliográfica tanto de las estrategias supranacionales como nacionales en los dos contextos (europeo y latinoamericano).

El análisis de la información, por otra parte, se aborda desde una perspectiva eminentemente comparativa, con especial hincapié en la comparación de espacios, de políticas y de sistemas educativos (Bray y Kai, 2010; Manzón, 2010; Yang, 2010).

La selección de estas unidades responde al propósito de ofrecer perspectivas diversas dentro del contexto europeo y latinoamericano, aunque teniendo en cuenta, en este último caso, la propuesta de Lugo (2010) para poder plantear, efectivamente, un análisis comparado en Latinoamérica. En este sentido, se han tomado como unidades de comparación España, Finlandia, Reino Unido, Uruguay, Brasil y Chile. Todo el análisis planteado, se ha centrado en la etapa de escolaridad obligatoria que, en la mayor parte los países, comprende la Educación Primaria (CINE 1) y la Educación Secundaria Inferior (CINE 2), partiendo de que la competencia digital debe plantearse, en el ámbito educativo, desde el inicio de la propia escolaridad.

En base a todo lo expuesto, el presente trabajo trata de analizar el modo en que la competencia digital se ha promovido desde los organismos supranacionales y desde los propios sistemas educativos nacionales a través del Ministerio pertinente en materia de educación para ver, de este modo, si finalmente se produce una programación e integración curricular de la competencia digital.

1. La promoción de la competencia digital por parte de los organismos supranacionales

Como adelantábamos en el punto anterior, el documento "Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo" (Comunidades Europeas, 2007), supuso un punto de inflexión importante en el reconocimiento de la competencia digital en el desarrollo de cualquier persona.

Esto no significa que, hasta ese momento, no se hubiera trabajado, desde organismos supranacionales como la Unión Europea, en políticas para la promoción e integración de las tecnologías en los sistemas educativos. De hecho, en las últimas décadas, este organismo ha venido impulsando una serie de directrices en el ámbito educativo en las que las TIC tenían una importancia vital.

En la década de los 70, se pudieron observar los primeros visos para la integración de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en la Formación Profesional. En las décadas de los 80 y 90, el interés se va desplazando hacia otras etapas educativas, atendiendo a la necesidad de capacitar a los más jóvenes en la adquisición de destrezas tecnológicas que les permitiesen desarrollarse en una sociedad vertebrada por las TIC y convirtiéndolas, así, en uno de los ejes fundamentales de los sistemas educativos en sus etapas de escolaridad obligatoria.

El resultado de este interés se materializa en la iniciativa E-Learning (2000), una estrategia de carácter global que pretendía introducir, de forma generalizada, las tecnologías en la educación, atendiendo a cuestiones fundamentales en materia de equipamiento, formación a todos los niveles, creación de contenidos y colaboración entre centros e instituciones. Esto supuso un punto de partida para que comenzaran a surgir, en los distintos países, nuevas políticas para la promoción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Su impacto puede verse en el hecho de que gran parte de los países europeos recojan recomendaciones sobre el uso de las TIC como herramienta para la enseñanza de competencias en educación primaria y secundaria (Eurydice, 2011). De hecho, se asocian las tecnologías al desarrollo de la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la colaboración, la comunicación y el espíritu emprendedor.

Actualmente, estas estrategias se siguen promoviendo en el marco de la Estrategia Educación y Formación 2020 (Consejo Europeo, 2009). En ella, se marcan cuatro objetivos estratégicos, estableciéndose seis ámbitos prioritarios para el periodo 2015-2020 y destacando, por la finalidad del presente trabajo, el de la consecución de una educación y una formación abiertas e innovadoras en consonancia con la era digital.

Este ámbito, enmarcado en el objetivo estratégico de incremento de la creatividad y la innovación, se liga a otros ámbitos como el trabajo de las competencias transversales clave (entre las

que se encuentra la competencia digital), la alfabetización electrónica, la alfabetización mediática y los entornos de aprendizaje innovadores.

En el caso de Latinoamérica, también se ha experimentado una promoción de las políticas TIC por parte de organismos supranacionales.

Según un estudio de la UNESCO y la OEI (2014), la aparición de políticas públicas en el contexto latinoamericano comienza a mediados de la década de los 90, centradas, en primera instancia, en el desarrollo de las infraestructuras y la conexión.

En la última década, ha sido clave la acción en el marco del Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información para América Latina y el Caribe (eLAC), diseñado en base a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) y con una tarea clara de coordinación por parte de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Tras las acciones propuestas por el eLAC 2007 y el eLAC 2010, el eLAC 2015 marcaba ocho áreas temáticas, entre las que se encontraba la Educación. En esta área se marcaba como objetivo desarrollar e implementar las TIC para una educación inclusiva, exponiendo como prioridad la universalización del acceso y expansión del uso de las TIC para la educación.

Al igual que en el caso de la Unión Europa, estos planes de carácter supranacional sirven de base para el diseño y puesta en práctica, por parte de los organismos nacionales, de iniciativas más contextualizadas a cada uno de los sistemas educativos. Ejemplo de ellos son las Agendas Digitales de los diferentes sistemas educativos latinoamericanos, que se centran principalmente en tres ejes fundamentales (CEPAL, 2013): la consideración de la educación como un área estratégica para la reducción de la brecha digital; el uso de los sistemas de educación formal como ámbito privilegiado para la implementación de políticas públicas destinadas a promover la democratización del acceso a las TIC; y el reconocimiento de los diferentes momentos y grados de desarrollo en que se encuentra el proceso de inclusión digital en las instituciones educativas a la llegada de las iniciativas. Destacan, en este sentido, planes nacionales como los llevados a cabo por el Ministerio de Telecomunicaciones brasileño, el Programa "Enlaces" de Chile o el Plan Ceibal de Uruguay.

El reflejo de este interés puede observarse en el estudio de Hinostroza y Labbé (2011), que concluía que habría un 76% de los países de América Latina y el Caribe que incluían objetivos explícitos en su política educativa sobre el desarrollo de las competencias en TIC de los alumnos.

Asimismo, un 59% de los países recogería objetivos relacionados con la promoción de aspectos cognitivos (motivación, autoestima y otros) y un 53% objetivos relativos a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Se podría decir, por tanto, que la preocupación por que las tecnologías se integraran de forma efectiva en los sistemas educativos han acompañado a las políticas comunitarias en las últimas décadas, unida al reconocimiento de la competencia digital como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, tal y como apuntábamos anteriormente.

En base a esta contextualización, analizaremos a continuación algunas iniciativas específicas que, desde los diferentes países, se han puesto en marcha para la promoción de la competencia digital. Además, se expondrá cómo se integran, actualmente, las TIC y la competencia digital en cada uno de ellos.

2. La promoción de la competencia digital en la escolaridad obligatoria

Como acabamos de revisar, los organismos supranacionales han constituido un elemento fundamental para el diseño de políticas para la integración de las TIC. Ahora bien, ¿cómo se ha materializado curricularmente toda esta acción para esta integración efectiva en los sistemas educativos y, concretamente, para la promoción de la competencia digital en ellos?

La Unión Europea no realiza prescripciones concretas sobre el modo en que las tecnologías han de formar parte del currículo, aunque sí aparece en algunos documentos la recomendación de integrar el uso de las TIC en todo el currículo de forma transversal.

La realidad arroja que, en general, las TIC se utilizan en la mayor parte de los países como una herramienta al servicio de todas las asignaturas en la etapa de Educación Primaria, siendo más habitual que constituya una asignatura independiente en la etapa de Educación Secundaria. En el caso de los países que estamos analizando, podemos ver que:

En España, las TIC se conciben como un elemento transversal en diferentes materias, como Ciencias Naturales, Matemáticas o Lengua Castellana y Literatura. Por otra parte, en Secundaria tienen una doble consideración: como una herramienta al margen del resto de materias y como una entidad propia ("Tecnología"), que se imparte en cada uno de los cursos que componen esta etapa.

En Finlandia, por su parte, las tecnologías no cuentan con una asignatura con entidad propia en la escolaridad obligatoria, aunque sí se conciben como una competencia transversal para las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

Por último, el sistema educativo inglés concibe las TIC no solo como un elemento transversal, sino que lo incluye en su currículo como contenido a través de la asignatura "Computing" en los cursos que componen la educación primaria y secundaria inferior y que se centra en el pensamiento computacional y el las destrezas prácticas de programación.

En el caso de América Latina, según datos de 2010, en la mayor parte de los países los programas de estudio incluían objetivos específicos o una asignatura sobre aspectos básicos ligados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

De manera general, es más habitual que las TIC se incorporen al currículo como un contenido independiente en la etapa de Educación Secundaria que en la etapa de Educación Primaria (57% de los países frente al 14%).

También se integra como un contenido complementario de forma bastante generalizada, siendo de nuevo más habitual en Secundaria (67%) que en Primaria (53%).

Si concretamos estos datos en nuestras unidades de comparación, Brasil contaría con una integración curricular de las TIC tanto en la etapa de Educación Primaria (ensino fundamental) como, especialmente, en la etapa de Educación Secundaria (ensino medio).

En ambas etapas, la integración suele realizarse como un contenido transversal y, por tanto, contextualizado en cada una de las áreas de conocimiento (Lenguaje, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Humanas, Matemáticas).

Entre los aspectos que se consideran fundamentales en el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes,

destacamos la aplicación de las TIC en la escuela y en otros contextos o la comprensión de su impacto en el desarrollo y la vida social.

En Uruguay, las tecnologías no cuentan con una asignatura específica en la etapa de Educación Primaria, aunque sí en Secundaria donde se contempla la asignatura de Taller de Informática en el ciclo básico general, e Informática en el ciclo básico tecnológico.

En el caso de Chile, las tecnologías tienen un peso fundamental en la educación básica. En primer lugar, porque se reconoce como objetivo general para la etapa el que los estudiantes puedan acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación de forma reflexiva y eficaz. Además, se reconocen como un objetivo transversal, explicitando la necesidad de dotar a todos los alumnos y las alumnas de las herramientas que les permitirán manejar el "mundo digital" y desarrollarse en él, utilizando de manera competente y responsable estas tecnologías.

De este modo, las TIC constituyen un contenido transversal al resto de materias (Lenguaje y Comunicación, Idioma extranjero, Matemática, entre otras) y, además, dentro de la materia Tecnología, que se imparte de primer a octavo curso, son consideradas como uno de los ejes básicos de la misma.

Discusión y conclusiones

A lo largo de las últimas décadas, los organismos supranacionales y, consecuentemente, los sistemas educativos nacionales, han venido implementando políticas para la integración de las TIC en la escolaridad obligatoria.

Tras los primeros pasos, centrados en el equipamiento tecnológico de los centros, la vertebración de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante y con las TIC, y la adquisición y desarrollo de la competencia digital se han convertido en algunas de las líneas prioritarias de actuación.

Aunque la perspectiva del contexto europeo y latinoamericano dista en cuestión de equipamiento y desarrollo tecnológico, si nos centramos en las unidades de comparación, es observable que los sistemas educativos en ambos contextos han venido trabajando de forma activa, en la integración curricular de las tecnologías, haciendo hincapié en que los estudiantes puedan adquirir las destrezas necesarias para enfrentarse a una sociedad vertebrada por las TIC.

Los resultados de los estudios realizados hasta ahora, como el de Ferrés, Aguaded y Matilla (2012) no nos permiten valorar, de un modo fundamentado, si la promoción de la competencia digital se está realizando de forma efectiva ni si los contenidos y metodologías utilizadas son las más adecuadas para que los estudiantes adquieran y desarrollen esta competencia.

En este sentido, partimos de la convicción de que queda mucho por hacer y que, al margen de un necesario análisis de los contenidos que se imparten en las diferentes materias, se estará propiciando en mayor medida el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes en los casos en que las TIC no se integran únicamente como un elemento transversal, sino como un contenido con entidad propia.

Referencias bibliográficas

Bray, M. y Lai, J. (2010). La comparación de sistemas. En M. Bray, B. Adamson, y M. Mason (Eds.) Educación Comparada. Enfoques y métodos (pp. 159-184). Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo: Granica, 2010.

Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2013). Estrategias de TIC ante el desafío del campo estructural en América Latina y el Caribe. Balance y retos de renovación, Santiago de Chile, CEPAL y Naciones Unidas.

Comisión Europea (2000). Comunicación de la Comisión, de 24 de mayo de 2000. E-Learning: Concebir la educación del futuro. COM(2000) 318 final. Comisión de las Comunidades Europeas de 25.05.2000.

Consejo Europeo (2007). Recomendación (2006/962/CE). (30.12.2006) Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea de 18.12.2006.

Consejo Europeo (2009). Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Diario oficial de la Unión Europea de 28.5.2009.

Eurydice (2011). Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa. Bruselas: Comisión Europea

Ferrés, J., Aguaded, I., & García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. Revista ICONO14. Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes, 10 (3), 23-42.doi:http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201. Recuperado de http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/201

Hinostroza, J.E. y Labbé, C. (2011) Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y El Caribe. Serie Políticas Sociales, 171 (LC/L.3335-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2011.

Lugo, Mª T. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. Revista Fuentes, 10, 52-68.

Manzón, M. (2010). La comparación de espacios. En Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. Educación Comparada. Enfoques y métodos (pp. 117-158). Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo: Granica, 2010.

UNESCO y OEI (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Paris.

Yang, L. (2010). La comparación de políticas. En Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. Educación Comparada. Enfoques y métodos (pp. 295-320). Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo: Granica, 2010

LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO, ANÁLISIS DE UNA POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA COMO OPORTUNIDAD DE GOBERNANZA LOCAL PARA LA CIUDADANÍA

Quiroz Reyes, Haleyda
Universidad de Salamanca, Salamanca, España
bluepuff18@hotmail.com

Resumen

Los sistemas educativos en todo el mundo están experimentando transformaciones significativas regidas por contextos mundiales; así que, dirigir estos cambios de las actuales políticas y reformas educativas implica hoy mirar hacia un mercado mundial de la educación en el que México no ha sido la excepción por lo que, el presente trabajo analiza la reciente Reforma Constitucional en materia Educativa como una oportunidad de modelo de gobernanza que responda con mayor pertinencia, a las necesidades y problemas de las escuelas en función de sus propios contextos, otorgándole como mandato de poder legislativo facultades para fortalecer la autonomía de gestión que se traduce en una mayor participación ciudadana.

De tal manera que para la metodología de esta investigación, se parte del desarrollo de gestión escolar en los siguientes ámbitos: autonomía, calidad, actores implicados e instancia evaluadora con el propósito de analizar el modelo de autonomía de gestión por el que hoy camina México, analizando y comparando las fuentes primarias con la legislación jurídica puesta en marcha y verificando si responde a un proceso de gestión ajustado a las nuevas demandas educativas que pueda responder a necesidades sociales, vinculando escenarios de intervención, responsabilidad social y compromiso educativo.

Finalmente se plantea la siguiente hipótesis: "la autonomía de gestión en México es una realidad o una simple estrategia de rendición de cuentas", ya que el impacto de las reformas de políticas educativas instauradas; no han impactado de manera trascendental elementos estratégicos para el mejoramiento del logro educativo, ya que las reformas se encuentran atrapadas en la gestión del sistema educativo que oscila entre una gobernabilidad en busca del control y la estabilidad, y el impulso de una gestión que registra rasgos insipientes de una nueva gobernanza.

Abstract

Educational systems around the world are experiencing significant transformations governed by global contexts. These changes in current policies and educational reforms implies today look towards a global education market in which Mexico has been no exception. This investigation analyzes the recent constitutional reform in education as an opportunity governance model that responds more relevant to the needs and problems of schools according to their own contexts giving legislative power mandated powers to strengthen the autonomy of management which translates into greater citizen participation.

So that is part of the development of school management in the following areas for the methodology of this research: autonomy, quality, stakeholders and evaluating instance in order to analyze the model of management autonomy by today walks Mexico, analyzing and comparing primary sources with the legal legislation implementation and verifying whether it meets a management process adjusted to the new educational demands that can respond to social needs, linking intervention scenarios, social responsibility and commitment to education.

Finally, the following hypothesis is proposed: "management autonomy in Mexico is a reality or a simple strategy of accountability" as the impact of reforms put in place educational policies has not impacted transcendentally strategic elements for the improvement of educational attainment and that reforms are trapped in managing the education system ranging from a governance looking for control and stability and boost management recording features incipient of a new governance.

Palabras clave: Gobernanza local, gestión escolar, ciudadanía, autonomía, política educativa.

Keywords: Local governance, school management, citizenship , autonomy, education policy.

Introducción

El presente trabajo nace primordialmente de la inquietud por profundizar en los efectos de la muy debatida Reforma Educativa 2012 – 2013 implantada en México, ya que ésta, representa no solo un momento histórico de la primera coalición política para la aprobación de un paquete de reformas, sino que es también, el primer intento de establecer una ruptura a las políticas implementadas anteriormente que planteaban acciones y estrategias sin resultados significativos en el sistema educativo mexicano.

De tal manera que en la actualidad, todas las miradas se tornan hacia los posibles resultados que estas reformas puedan generar y las criticas van desde las más positivistas en torno a reducir o nulificar el papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y las más fatalistas que evidencian los fallidos intentos por establecer una verdadera autonomía a los centros escolares y una muy estricta evaluación al profesorado. Todo esto dentro de un ambiente de corrupción que ha caracterizado al sistema educativo en México.

Lo cierto es que a nivel mundial, varios de los informes internacionales como la Estrategia 2020 del Banco Mundial, Panorama de la Educación de la OCDE 2015, Educación de Calidad del PNUD, Educación para todos, el imperio de la calidad UNESCO 2015, han revisado los factores que contribuyen a una educación de calidad en los sistemas que han presentado buenos resultados de rendimiento escolar y estos concluyen en que, sin duda uno de los factores claves que marcan la diferencia en la mejora de resultados escolares es, entre otros el reconocimiento del papel clave del liderazgo escolar y esto se confirma cuando Shleicher (2013) plantea las estrategias que enmarcan las reformas que han conseguido una mejora en los sistemas educativos exitosos y entre estas destaca la autonomía de los centros para lograr este éxito aunado a los incentivos y la rendición de cuentas y en ese sentido México está ansioso por caminar en esta senda de nueva gobernanza.

1. La reforma educativa 2012-2013

La historia de las reformas educativas en México ha sido un proceso lento y con impactos poco significativos y cuando se pensaba que este andar continuaría dando pequeños pasos al recorrido educativo, se pública en 2013 en el Diario Oficial, la muy discutida Reforma Educativa

De tal motivo que resulta de suma importancia analizar y contrastar el famoso Pacto por México como un documento que recoge ideas exteriores más que un verdadero análisis de necesidades del contexto social y cultural de México pero que en esencia representa el génesis de esta Reforma. Conformado en 2012 como un acuerdo firmado entre las principales fuerzas políticas del país y con el actual Presidente de los Estados Unidos Mexicanos Enrique Peña Nieto se plantea en el ámbito educativo diez ejes, iniciando con un Sistema de Información y Gestión Educativo Único, consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, la Autonomía de Gestión de las Escuelas , Escuelas de Tiempo Completo, Computadoras portátiles con conectividad, Servicio Profesional Docente, Fortalecer la educación inicial de los maestros, Incrementar la cobertura de educación media superior y superior y el Programa Nacional de Becas.

México está viviendo entonces, por primera vez en su historia una unión de todos los partidos políticos que pese a abismales diferencias ideológicas y políticas, firmaban un acuerdo de acción para implementar un paquete de reformas de suma trascendencia no solo en el ámbito educativo. Un suceso que fue encabezado por un partido, el PRI con una imagen de poca credibilidad social y política pero que estratégicamente buscó en los informes y resultados de organismos internacionales avalar su postura.

Ahora bien, si se realiza una revisión minuciosa de los informes que presenta la OCDE para México antes del Pacto por México descrito en párrafos anteriores, podremos encontrar el verdadero origen casi con un seguimiento estricto de las recomendaciones que esta organización pública elabora para el Sistema Educativo Mexicano por lo que resulta trascendental analizar los documentos que fueron las bases para la implementación de la Reforma Educativa 2012 – 2013.

En 2012 la OCDE en cooperación con el gobierno mexicano y con la finalidad de Mejorar la Calidad de la Educación en las Escuelas de México realiza una serie de recomendaciones que fueron presentadas en dos publicaciones: Mejorar las escuelas y Estrategias para la acción en México (OCDE, 2010).

En su informe la OCDE (2012) plantea las recomendaciones para mejorar la calidad educativa como estrategias para la acción en México, que son las siguientes: 1. Definir la enseñanza eficaz, 2. Atraer mejores candidatos a la docencia, 3. Fortalecer la formación inicial docente, 4. Mejorar la evaluación inicial docente, 5. Abrir todas las plazas docentes a concurso, 6. Crear periodos de inducción y prueba, 7. Mejorar el desarrollo profesional, 8. Evaluar para ayudar a mejorar.

Acciones que sin duda, como podemos observar son las mismas líneas de acción que plantea el Pacto por México a excepción de los periodos de inducción y prueba que este organismo sugiere para detallar, continuar y monitorear programas ya implementados como: la Reforma Integral de la Educación Básica, Carrera Magisterial, entre otros. Esto, con la finalidad de identificar debilidades para implementar las modificaciones y ajustes pertinentes. Y lamentablemente esta sugerencia sumamente importante para la concreción de muchos de esos programas, simplemente fue omitida dentro de la Reforma Educativa.

La polémica reforma del sistema educativo aprobada por el congreso de México, pese a múltiples oposiciones, resistencias y manifestaciones de diversas corporaciones magisteriales hoy es una realidad. Se trata de un paquete de reformas constitucionales que plasman el proyecto del Pacto por México. Su propósito principal según el Gobierno de la República Mexicana (2012) es dotar al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y fortalezcan la equidad. Asegura la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria; la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación —INEE—, como máxima autoridad en materia de evaluación, estos son los cuatro ejes rectores de la reforma que desencadenan múltiples acciones y dan la pauta para la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y a reformas a la Ley General de Educación.

2. Ámbitos de gestión aplicados a la gobernanza en la reforma educativa en méxico

La OCDE (2014) apuesta por la figura de los directores de los centros escolares como elemento de liderazgo y al mismo tiempo, el papel de estos ha evolucionado hasta priorizar una función más pedagógica, como demuestran las pruebas sobre su contribución clave al aprendizaje de los estudiantes cuando se centran en desarrollar profesores y fijar las condiciones y el ambiente para un aprendizaje de calidad. En un contexto de mayor autonomía y responsabilidad, su papel también es progresivamente más complejo, aunque el apoyo que reciben no evoluciona de la misma forma Pont, Nusche y Moorman, Schleicher, (2012) resaltan que la clave para contribuir a aumentar el rendimiento de los estudiantes se encuentra en clarificar el papel de los directores escolares eficientes, distribuir este rol, garantizar el desarrollo del liderazgo escolar a lo largo de sus carreras y garantizar que el liderazgo escolar sea una profesión atractiva que puede atraer y mantener candidatos de alta calidad.

La Reforma Educativa por mandato legislativo establece como se ha descrito anteriormente fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas con el objetivo de mejorar su infraestructura, comparar materiales; propiciar condiciones de participación para

que alumnos, maestros y padres de familia bajo el liderazgo del director se involucren en la resolución de los retos que cada escuela se enfrenta, esto es hablamos de un marco de una política que privilegia la figura del director para que este asuma responsabilidades curriculares, administrativas y económicas por lo que este constituye el órgano de gestión técnica que, en coordinación con el Consejo Escolar, asume las acciones necesarias para el funcionamiento educativo y didáctico de la institución.

El director escolar como principal responsable de la organización se ocupa de controlar todos los recursos, estrategias, acciones tanto pedagógicas como administrativas y económicas así como fortalecer las relaciones del centro con los padres de familia y garantizar el cumplimiento de la normativa vigente y a pesar de su autonomía sigue subordinado jerárquicamente al inspector.

Resulta trascendental abordar el tema del perfil de los directores en México ya que este elemento conlleva automáticamente al logro de un verdadero liderazgo idóneo y eficaz para gestionar procesos de cambio en los centros escolares. Lo cierto es que el grueso de la población directiva que hoy sostiene el sistema educativo es el resultado de profesores que ascendieron atendiendo a requisitos poco exigentes que no contemplaban precisamente evaluar habilidades de gestión por lo que desde el 2012 se ha puesto en marcha una serie de cursos con temáticas dirigidas al liderazgo educativo.

Partiendo de la idea que plantea la reforma de que el director representa el eje central en la planificación educativa, podemos pensar que este hecho le autoriza a ejercer el liderazgo de esa nueva gestión escolar, para lo que necesita tener habilidades específicas que le permitan responder a circunstancias muy adversas y diversas que presentan los centros educativos en México. Sin embargo y a pesar de su importancia local, el director no es una figura autónoma ya que como se menciona al inicio ha representado hasta hoy un último eslabón en el ordenamiento administrativo lo que limita sus posibilidades y practica real.

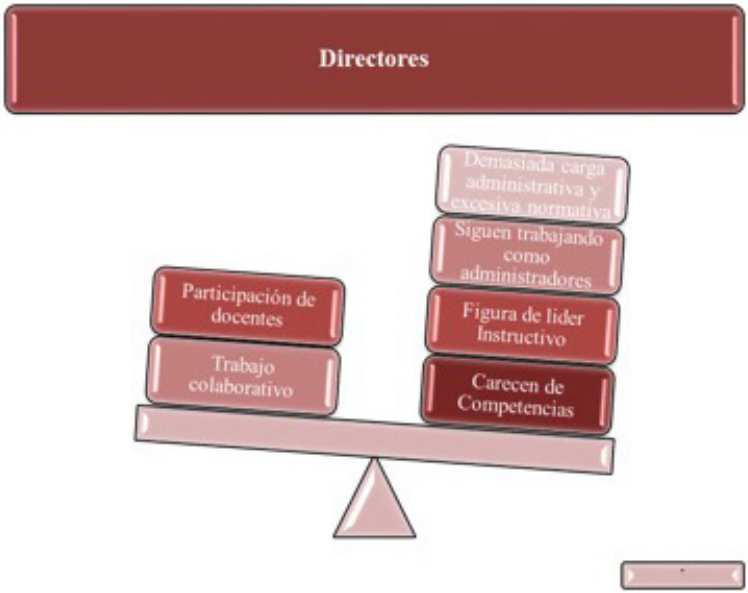
3. El fenómeno de rendición de cuentas dentro de los centros escolares en méxico

La realidad es que las instancias administrativas en México nunca se han caracterizado por llevar con eficiencia los aspectos normativos de los programas educativos, al contrario lamentablemente, se han distinguido y no sólo en el ámbito educativo, por presentar una burocracia que limita el manejo y modernización de los sistemas de gestión. Es entendible por tanto, que uno de los principales propósitos del país sea lo que Egido et al. (2000) llaman una tendencia a desburocratizar el aparato central, buscando así mayor eficiencia y racionalidad en el manejo y generación de los recursos financieros. Lo que se espera con la descentralización, además de ganar eficiencia administrativa en el manejo de los fondos, es que los entes responsables asuman la tarea de buscar alternativas para la consecución de recursos complementarios.

Lo cierto es que los centros escolares en México presentan diversas características según su posición geográfica, su cultura, economía, etc., por lo tanto es indispensable prestar atención a ciertas zonas en donde aún sería indispensable la presencia del gobierno central para no elevar las desigualdades y dedicar más recursos a las escuelas para su mejoramiento.

Dentro de los centros escolares mexicanos, se cuenta con la fortaleza de un ya desarrollado trabajo colaborativo entre todos los actores escolares, sin embargo se continua exigiendo excesivas cuestiones administrativas a nivel normativo que llevan a la sobrecarga administrativa a los directivos, lo que los lleva a preocuparse más por dar cuentas que por poner en práctica la innovación en la gestión esto es un líder instructivo, es decir que solo se limita a la elaboración y llenado de formatos o cuadernillos que emite la autoridad central olvidándose de la autonomía para generar un verdadero proyecto educativo dentro del centro aunado a la carencia de competencias que presentan los directivos en el área de gestión en donde presentan severos problemas para adecuar los procedimientos pedagógicos y administrativos en plena concordancia. Es por tanto evidente que la autonomía de gestión y evidentemente dentro de los Consejos Técnicos Escolares que sería el espacio propicio para llevarla a cabo mediante el Proyecto o educativo o Plan de mejora no hay una verdadera articulación y estos se convierten en reportes administrativos que están dirigidos al control.

Figura 1. Situación actual de los directores



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1, se describen en la primera columna las cuatro direcciones que propone Del Castillo (2012) para alcanzar una gestión bajo la gobernanza contrastándolos en la columna dos con los factores que impiden que se cumplan y que representan elementos que a pesar de veinte años de reformas en las políticas educativas, el aprovechamiento académico de los estudiantes continúa en niveles satisfactorios, tal como lo demuestran las diversas pruebas estandarizadas nacionales e internacionales así como una marcada

desigualdad de oportunidades en los un centro educativo y otro, todo esto sigue siendo tema no resuelto en México por lo que se agrega una última columna a los elementos que se debieran trabajar y fortalecer.

Figura 2. Direcciones de Gestión bajo la Gobernanza en México.

Direcciones	Factores que lo impiden	Elementos por fortalecer
a) Favorecer la participación y articulación de distintos actores en el proceso de las políticas y, especialmente, en su implementación;	Régimen estricto de planes y programas obligatoriamente establecidos. Currículo poco flexible	Mayor autonomía curricular, de diseño de contenidos, estrategias pedagógicas, de recursos, de organización y de evaluación.
b) Generar nuevas formas de organización para la gestión que conduzcan a un sistema de relaciones menos jerárquico y más horizontal entre los actores.	Presión normativa muy alta de control central. Falta trabajar en procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica orientada a la mejora institucional.	Mayor participación de los actores educativos. Mejorar los métodos de evaluación y seguimiento Modelos administrativos más flexibles.
c) Revitalizar, en el proceso de toma de decisiones, el funcionamiento de los órganos colegiados ya existentes tanto del sistema educativo.	Los directores se muestran ineficaces a la hora de gestionar ya que presentan deficiente preparación.	Mejorar la formación y capacitación de los responsables y actores del proceso. Mejorar la formación permanente del profesorado.
d) Impulsar la construcción de redes entre los actores de la comunidad escolar y de la comunidad local, todo con el objetivo de generar condiciones para una acción colectiva en torno a la transformación de las escuelas.	Los espacios para el trabajo en redes está regido por instancias superiores con cuadernillos que establecen lineamientos y actividades a seguir.	Autonomía de trabajo del CTE Sistematicidad de las acciones. Orientación de metas comunes Revisión y mejoramiento conjunto. Evaluación de resultados y su impacto en el centro escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Del Castillo, A. G. (2012). Las Políticas Educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación

De tal manera que llevar la ansiada descentralización del sistema hasta el nivel de los propios centros de enseñanza producen, en ocasiones, problemas de diferente índole, dificultades prácticas para su aplicación debido a prácticas tradicionales arraigadas durante muchos años provenientes de un sistema educativo eminentemente burocrático.

Discusión y conclusiones

El análisis documental que se ha realizado en esta primera aproximación a la gobernanza educativa; nos ha permitido concluir que el modelo de gestión en el que se encuentra México, oscila entre una gobernabilidad en busca del control y la estabilidad y el impulso de una gestión que registra rasgos insipientes de una nueva gobernanza.

El estudio comparativo que el presente trabajo desarrolla sobre el Pacto por México y las recomendaciones realizadas por la OCDE; determinan que, las mismas líneas de acción que plantea el organismo son las que conforman el acuerdo de las principales fuerzas políticas del país. Es decir que las utilizaron como receta milagrosa para estructurar un propuesta de Reforma Educativa, en donde resulta alarmante que la única excepción que no fue implementada es, la referente a los periodos de inducción y prueba para detallar, continuar y monitorear programas ya implementados como: la Reforma Integral de la Educación Básica, Carrera Magisterial, entre otros; con la finalidad de identificar debilidades para implementar las modificaciones y ajustes pertinentes. Simplemente esta, fue omitida a pesar de representar la recomendación mas enfocada en aspectos específicos de las características del sistema educativo mexicano.

El siguiente factor determinante que pone en evidencia un obstáculo sumamente importante 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. Ya que, como se verifica, este 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, 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. Prueba de ello es que, estos 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, sólo tienen una autonomía de gestión relativa, que presenta 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 específicos a los centros y no a sus necesidades locales. Así que, mientras sigan estos procedimientos 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.

Lo cierto es que, este estudio evidenció que los centros escolares en México realizan una doble rendición de cuentas; ya que no solo tienen que detallar cuentas al mercado, dando respuesta a la demanda de las familias y así captar mayor matrícula, también tienen que dar cuentas al Estado por el cumplimiento de estándares y metas de desempeño. De tal manera que desde este momento se empieza a afirmar la hipótesis planteada al inicio de esta investigación sobre que: en México la autonomía de gestión en los centros educativos a lo largo de la historia de las reformas del sistema educativo, solo han representado una estrategia de rendición de cuentas y no una oportunidad de gobernanza local.

Partiendo de los nuevos actores de la gobernanza; el presente trabajo analizó el regreso de la figura de los directores al liderazgo escolar en México. Lamentablemente el estudio muestra en primera instancia que, dicho actor educativo sigue siendo considerado como administrador con escasa intervención en los aspectos de carácter pedagógico. Situación que lo lleva a estar más preocupado por hacer funcionar su escuela que por cambiarla o mejorarla.

Su función como dinamizador del proyecto educativo de los centros escolares se ve restringida, porque se continúan exigiendo excesivas cuestiones administrativas a nivel normativo que llevan a la sobrecarga de funciones, que genera una mayor preocupación por rendir cuentas, que por poner en práctica la innovación en la gestión. Hablamos de que México aún tiene líderes instructivos, es decir que solo se limitan a la elaboración y llenado de formatos, informes o cuadernillos que emite la autoridad central olvidándose de la autonomía para generar un verdadero proyecto educativo dentro del centro.

Esta investigación pone en evidencia que es indispensable reorientar el papel de los directores al objeto que dejen de ser administradores; porque en el caso de México se tiene que tomar en cuenta que el grueso de la población directiva que hoy sostiene el sistema educativo aún no está capacitado para las nuevas exigencias; ya que son el resultado de profesores que ascendieron con requisitos poco exigentes que no atendían precisamente a evaluar habilidades de gestión, de tal motivo que si verdaderamente se quiere asumir una autonomía en los centros; es necesario dotar a los directivos de las habilidades para que emprendan un liderazgo en torno a la resolución de retos a los que cada escuela se enfrenta y que sea capaz de adecuar los procedimientos pedagógicos y administrativos en plena concordancia; asumiendo responsabilidades curriculares, administrativas y económicas para poder afrontar el proceso burocrático.

Precisamente este proceso burocrático, representa otra debilidad institucional en cuanto a organización, operación y autonomía de las escuelas que a lo largo del tiempo se ha podido evidenciar sumado a un panorama de desigualdad dentro de las circunstancias de cada centro escolar, porque es cierto que las instancias administrativas en México nunca se han distinguido por llevar con eficiencia sus procesos, al contrario lamentablemente se han distinguido y no sólo en el ámbito educativo por representar claramente una burocracia.

Referencias bibliográficas

Alvariño, C., Arzola, S., Bruner, J.J., Recar, M.O, & Vizcarra R. (2000). Gestión Escolar: un estado del arte de la Literatura. Revista Paidea , 15-43.

Ball, Stephen. Big policies, small world. Comparative Education, (34) 2, p. 119-30, 1998.

Blanch, J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya. Italian Journal of Sociology of Education.

Carnoy, M. (1999). Globalization and educational reform: what planners need to know. France: UNESCO.

Camara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2015). Sumario de Reformas de los Estados Unidos Méxicanos por Artículo. México: Secretaría de Servicios Parlamantarios.

Del Castillo, A. G. (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.

Del Castillo, G., & Azumba, A. (2011). Gobernanza local y educación. La supervición esolar. México: FLACSO.

Egido, I. (2015). El liderazgoescolar como ámbitode la política educativa supranacional. Madrid: Bordón. Revista de Pedagogía, 67(1), pp.71-84.

Egido, I. G., Alvarez, A. G., & Figueiredo, F. (2000). Organización y gestión de los centros educativos en Iberoamérica. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Espejo, V. L., & Calvo, Á. M. (2015) Eficacia y Cambio en Educación. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, 13 (4), 61-78.

Estrada, F. M. (2014). Gobernanza y Calidad en la Gestión Pública: Oportunidades para Mejorar el Desempeño de la administración Pública en México. México.

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). Educaçao & Sociedade , 36 (132), 1-21.

Latapí, P. y Ulloa, M. (2000). El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Melgar, A. (1994). Las Reformas al artículo tercero constitucional. México: Porrúa.

Kehm, B. M. (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 autonomia institucional ¿Constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de Buenos Aires? OEI-Revista Iberoamericana de Educación .

Noah, H. J. (1984). The Use and Abuse of Comparative Education. Comparative Education Review , 28 (4), 550-562.

OCDE. (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México. OECD Publishing.

OCDE. (2012). Avances en las reformas de educación básica en México: Una Perspectiva desde la OCDE. OECD Publishing.

OCDE. (2014). Panorama De Educación 2014. OCDE.

OCDE. (2015a). Estudios Económicos De La OCDE En México, Visión General 2015. OCDE.

OCDE. (2015b). Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas. España: Fundación Santillana.

OEI. (2011). 2021 Metas Educativas. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. OEL.

Palacios, S. G. (1994). Participación en la gestión educativa. España: Santillana.

Ponton, C. B. (2003). La descentralización de los sistemas educativos. Revista Mexicana de Investigación Educativa , 8 (18), 283-290.

Rizvi , F., & Lingard, B. (2013). Polìticas educativas en un mundo globalizado. (1a ed.) Madrid: Morata.

SEP, (2012). La estructura del Sistema Educativo Mexicano, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. México: Secretaria de Educación Pública.

Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. Comparative Education Review , 54 (3), 323-338.

Tedesco, J. C. Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: FCE, 2000.

Tejada, F. J. (1998). Los agentes de la innovación en los Centros Educativos (Profesores, directivos y asesores). Málaga: Ediciones Aljibe.

Tröhler , D., & Ragnhild, B. (2012). Los sistemas educativos: perspectiva histórica, cultural y sociológica. (1a ed.) Barcelona: Octaedro.

Vega, Leon., (2011). Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa mediterránea. Valencia: Tirant lo Blanch.

Reglamentos Normativos

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Sumario de Reformas. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/sumario.htm

Constitución Politica de los Estados Unidos Mexicanos, DOF 10-07-15, Mexico 2015.

Gobierno de la República Mexicana. (2012). Reforma Educativa, resumen ejecutivo. México.

Legislatura X. (2013). Cortes Generales. Diario de sesiones del Congreso de los Diputados. Educación y deporte. España.

Ley Orgánica de la Administración Pública Nacional, 30/12/2005

Pacto por México. (2012). Enrique Peña Nieto. México. Recuperado de http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf

ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS SOCIO-EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN DE POBLACIÓN EXTRANJERA EN ANDALUCÍA: ¿CUÁLES SON LAS PRIORIDADES?

Antolínez Domínguez, Inmaculada
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
iantdom@upo.es

Resumen

La presente comunicación tiene como objetivo describir y analizar la evolución de las políticas socio-educativas en la Comunidad Autónoma de Andalucía a partir de la evolución tanto de las medidas normativas como de los diferentes recursos destinados a la atención del alumnado extranjero. El análisis de dicha evolución mostrará el cambio de prioridades en la política pública desde inicios de la década del 2000 hasta la actualidad, pasando de una atención integral centrada en la enseñanza de la lengua vehicular, el mantenimiento de la lengua y cultura de origen o la importancia de la mediación intercultural hasta el descenso de dichas actuaciones en la actualidad manteniéndose como principal la enseñanza del castellano. La conclusión es que actualmente nos encontramos ante políticas de atención al alumnado extranjero tendentes a la asimilación, desde un enfoque compensatorio, donde se encuentra ausente la mirada crítica hacia las condiciones de desigualdad social y alejadas cada vez más de una propuesta socio-comunitaria.

Abstract

This paper aims to describe and analyze the evolution of socio-educational policies in Andalusia from the evolution of both the regulations and the different resources for the attention of foreign students. The analysis show the change of priorities in public policy from the early 2000s until today. These changes are from comprehensive attention focused on teaching the language of instruction, maintaining the language and culture of origin and the importance of intercultural mediation to the decline of these actions currently maintaining as the main action the fact of teaching of Spanish language. We conclude that current policies for attention of foreignt students are focused on an assimilationist and compensatory approach, which lacks a critical gaze towards the conditions of social inequality and increasingly distant from a socio-community proposal.

Palabras clave: Política Educativa, Migración, Interculturalidad.

Keywords: Educational Policy, Migration, Interculturality.

Introducción[1]

La atención educativa al alumnado y familias de origen extranjero viene desarrollándose en Europa desde principios de los setenta. La mayoría de las medidas, pensadas para las personas trabajadoras de países miembros, consistían en la enseñanza acelerada del idioma de acogida, el mantenimiento de la lengua y cultura de origen y la dotación de información a las familias sobre las oportunidades de educación y formación (Valle, 2006: 111-112).

En el Estado español parece haberse reproducido de alguna forma este tipo de políticas educativas a partir de la década de los noventa cuando se comienza a recibir población extranjera de forma sistemática y el alumnado no nacional cuestiona las capacidades del sistema educativo para acoger las "nuevas diversidades". La Ley Educativa de los años 90 (LOGSE) empieza además a integrar en su seno términos como diversidad o inclusión (Echeita, 2007) así como prácticas en torno a ello y, por otro lado, a nivel institucional nos encontramos con nuevos organismos y directrices como la Dirección General de Migraciones; el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes (PISI); el Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI) o el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes.

En el ámbito académico, se inicia toda una línea de producción científica en torno a la denominada "diversidad cultural". La mayor parte de estas investigaciones estarán centradas en alumnado perteneciente a grupos étnicos como el colectivo gitano (Fernández Enguita, 1996), clases sociales "en desventaja" (Feitó, 1990) aunque el grueso más importante de producción se centrará en la presencia de alumnado de origen extranjero (García, Granados & García-Cano, 2000).

Este interés por colectivos minorizados en la escuela ha ocasionado que desde los años noventa los estudios migratorios se hayan convertido en un terreno de estudio propio (García, Rubio y Bouachra, 2008) así como las personas inmigrantes en sujetos de atención específica (Santamaría, 2002).

La presente comunicación se inserta en esta línea de trabajos sobre la atención educativa a alumnado extranjero, centrándonos en nuestro caso en la descripción y análisis de un tipo de política social como es la educativa en el contexto andaluz (Fantova, 2014). El objetivo es tratar de evidenciar la gestión política de la atención al alumnado inmigrante en la comunidad autónoma mostrando el ordenamiento de las prioridades a partir de la dotación económica y de recursos.

[1] El trabajo presentado forma parte del proyecto de investigación Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado. Referencia: CSO2013-43266-R. Investigador Principal: F. Javier García Castaño.

1. Políticas educativas para la atención a alumnado extranjero en la comunidad autónoma de andalucia

1.1. Evolución del alumnado extranjero en Andalucía.

Según el Censo de 1991 Andalucía apuntaba un 0,89% de población extranjera, cifra que aumenta al 2,42% diez años después. Desde el año 2007, la población extranjera en Andalucía no deja de incrementarse pasando del 6,13% en el año 2006, al 7,6% en el 2008[2].

La evolución del alumnado extranjero matriculado en las aulas andaluzas ha seguido también un proceso creciente. En el curso académico 2000-01 representaba un 1,16 % del total de alumnado matriculado, de los cuales casi el 62% estaban en primaria. A fecha del curso 2006/2007, el alumnado extranjero representaba el 7,06% del total del alumnado matriculado en primaria y secundaria hasta descender al 5,2% en el curso 2013/14. Actualmente, en Andalucía el alumnado extranjero representa el 5,1%, muy por debajo del 8,7% de la media nacional. En el Gráfico 1 puede apreciarse la evolución de dicho alumnado hasta el curso 2013/14[3].

Gráfico 1. Evolución del alumnado extranjero en Andalucía

Fuente: Estadística de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes en Andalucía.

[2] Elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de Andalucía.

[3] Elaboración propia a partir de datos estadísticos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

1.2. Marco normativo de atención al alumnado extranjero en Andalucía.

El Estatuto de Autonomía de Andalucía establece en el artículo 21 los derechos concretos que deben respetarse y garantizarse en educación, como por ejemplo, la incorporación en los planes educativos de Andalucía de los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural. En la Ley de la Comunidad Autónoma de Andalucía 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación se recogen las medidas vinculadas con el colectivo de inmigrantes en el Título III Equidad en la educación. En su artículo 113 se define al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo siendo una de las categorías aquél que procede de otros países o que por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo.

En paralelo a ello, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación surgió en su momento como respuesta a las inquietudes que en ese momento suscitaba la atención a los colectivos sociales desfavorecidos. Entre ellos, los hijos e hijas de los trabajadores inmigrantes de nacionalidad no comunitaria. En el capítulo V se describen las actuaciones con la población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales en materia de escolarización y actuaciones de compensación.

Será en este mismo año que se diseñe un Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante que contemplaba una serie de medidas dirigidas a garantizar la atención educativa del alumnado inmigrante en las mismas condiciones de calidad. Por otro lado, se plantea la atención a la diversidad lingüística y cultural desde la creación de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, los programas de aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura materna y el apoyo a los centros que pongan en marcha procesos de reflexión sobre la perspectiva intercultural y que implique a todos los sectores de la comunidad educativa. La formación del profesorado también es contemplada a través de la creación de cursos sobre aspectos multiculturales.

Un año más tarde se diseña un plan que pretende aunar todas las medidas que se están llevando a cabo de manera paralela y desde diferentes sectores. Nace así el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004), de elaboración conjunta desde las diferentes Consejerías de la Junta de Andalucía; posteriormente el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006- 2009) y recientemente el III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016.

De forma transversal, el Decreto 167/2003, de 17 de junio establecía la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, teniendo como objetivo la búsqueda de la equidad en educación a través de la compensación.

Todas estas medidas tienen su concreción en una serie de órdenes a partir de 2007. La Orden del 15 de enero de 2007 tenía como objetivo regular las actuaciones destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera específica, la organización y funcionamiento de las ATAL. En el artículo 5 éstas se definen como programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados ateniendo a su edad y su competencia curricular. Se plantea que esta actividad se lleve a cabo dentro del aula ordinaria y sólo en casos específicos, que

se organicen grupos de apoyo en aulas externas manteniendo al alumno/a dentro del aula en aquellas materias que no exijan un uso absoluto del español. Como apoyo a las aulas ATAL, se proponen igualmente los talleres de refuerzo lingüístico y talleres de mantenimiento de la cultura de origen.

Por otro lado, la Orden del 3 de agosto de 2007 establecía las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a las entidades sin ánimo de lucro y pro inmigrantes que desarrollen su actividad de forma total o parcial en la Comunidad Autónoma de Andalucía, para la realización de proyectos de actividades encaminadas a la mediación intercultural en centros docentes públicos, dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con excepción de los universitarios. En la misma línea de cooperación entre la Administración Pública y las entidades sociales se gestó la Orden de 8 de enero de 2008, que tenía por objeto establecer las bases para la concesión de subvenciones, instrumentalizadas a través de Convenios de Cooperación con las Entidades Locales de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y encaminadas a la realización de Proyectos de Intervención Socioeducativa para la Prevención, el Seguimiento y el Control del Absentismo Escolar, así como para la Atención al Alumnado Inmigrante. Estos últimos proyectos junto con los de mediación se aglutinaron en el marco de la convocatoria de subvenciones que regula la Orden de 15 de abril de 2011 tanto a entidades sociales como a asociaciones de madres y padres para realizar proyectos de coeducación, equidad, participación, voluntariado, mediación intercultural y absentismo escolar.

De gran interés resultaba la convocatoria de proyectos de formación del profesorado en interculturalidad regulados por las Instrucciones del 24 de julio de 2007 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Dichos proyectos dejaron de financiarse en el curso 2008/09, pudiendo presentarse a la convocatoria de la Orden del 14 de enero de 2009 para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares.

2. Evolución de las medidas educativas para el alumnado extranjero

Desde 1999 podemos encontrar medidas legislativas de atención a población migrante. Sin embargo, en este trabajo ubicamos 2007 como fecha clave a la hora de analizar la evolución de las políticas educativas de atención a población extranjera a partir de las órdenes e instrucciones creadas.

Las medidas estrellas de atención al alumnado extranjero a partir de 2007 se centraban en la enseñanza del español a través de las aulas ATAL y el apoyo lingüístico en horario extraescolar; el mantenimiento de la cultura de origen a través de los Talleres de Cultura Materna también en horario extraescolar y la mediación intercultural como forma de hacer el puente con las familias. Todo ello amparado en el diseño de proyectos de interculturalidad que formasen parte del Proyecto de Centro. Sin embargo, a lo largo de los cursos escolares estas medidas que se desarrollaban desde finales de los noventa van sufriendo un importante cambio como puede apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Evolución de los recursos de atención a alumnado extranjero desde el curso 2006/07 hasta 2014/15.

CURSO RECURSO	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Proyectos interculturalidad (Instrucciones 24 julio 2007)	2 millones euros[4]	2 millones euros[5]	Eliminado	Posibilidad de ser presentado en Orden 14 enero 2009.
Aula ATAL en Sevilla (Orden 15 enero 2007)	22 profesor@s	23	25	24
Taller de Cultura Materna[8] (Orden 15 de enero de 2007)	Recurso financiado Sin datos	Recurso financiado Sin datos	Recurso financiado Sin datos	Eliminado
Mediación Intercultural[9] (Orden 3 agosto 2007)	133.949,87 Nivel autonómico)	270.000 Nivel autonómico	240.000 Nivel autonómico	180.000 Nivel autonómico

CURSO RECURSO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Proyectos interculturalidad (Instrucciones 24 julio 2007)	---	---	---	---	---
Aula ATAL en Sevilla (Orden 15 enero 2007)	24	23	8[6]	Sin datos	7[7]
Taller de Cultura Materna[8] (Orden 15 de enero de 2007)	---	---	---	---	---
Mediación Intercultural[9] (Orden 3 agosto 2007)	124.000 Nivel autonómico	Financiación a partir de Orden 15 abril 2011	61.207,48 Nivel autonómico	53.263 Nivel autonómico	15.000 (Sólo en Sevilla)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla apreciamos el descenso notable en destinación presupuestaria o de recursos humanos en todas las medidas. Lo primero que desparece es el apoyo a los proyectos de formación permanente en interculturalidad; le sigue los talleres de cultura materna acompañado todo ello por un descenso presupuestario en las diferentes convocatorias de proyectos de mediación así como de asignación de profesorado ATAL.

Sin embargo, dicho descenso no ha ido en paralelo con una disminución correlativa de alumnado al que atender como se apreciaba en el Gráfico 1 de esta comunicación. Es innegable que la llegada de población extranjera no se da en las mismas condiciones y cantidad que a principios del 2000, pero también es cierto que tampoco ha sido tan notable su disminución si se compara con el recorte educativo. En cambio, las percepciones del profesorado ATAL sobre su propia práctica sí que se asocia a términos como "cansancio" o "dificultad" en cumplir los objetivos de su función debido precisamente a las consecuencias de dicho recorte presupuestario.

Un factor de importancia en dicho cansancio es la condición de itinerancia de este profesorado que en Sevilla atiende alumnado como mínimo en dos centros o más. Esta movilidad perjudica igualmente la calidad de la enseñanza de la lengua vehicular y el papel de apoyo que debiera de tener el profesorado ATAL. El motivo de ello es que el hecho de tener alumnado en varios centros obliga a tener que "sacar" al alumnado del aula ordinaria ya que no tendría suficientes horas para poder atender a todo el alumnado en su aula normalizada.

Por otro lado, los recortes en recursos destinados a la formación intercultural, a los talleres de cultura materna y la mediación intercultural, limita la gestión de la diversidad cultural únicamente desde la atención lingüística basada en el aprendizaje de la lengua vehicular conllevando, de esta forma, una serie de efectos colaterales tales como priorizar una gestión educativa asimiladora más que integradora y con consecuencias de relevancia en la construcción de la identidad del alumnado y sus relaciones con las familias de origen.

Por todo ello, concluimos que la política educativa de atención al alumnado inmigrante en 2007 planteaba una actuación integral y articulada sustentada en el apoyo y refuerzo lingüístico, el mantenimiento de los vínculos culturales con el país y culturas de origen y el trabajo tan necesario de mediación intercultural e institucional con familias que muchas veces desconocen no sólo la lengua, sino también los códigos socio-culturales y de funcionamiento institucional. El fenómeno de lo que viene denominándose "crisis" ha sido el contexto al que se ha apelado para explicar la reducción de recursos y apoyos económicos, amparado en un descenso de las llegadas de alumnado extranjero. Dicha gestión política, sin embargo, puede estar teniendo una serie de consecuencias en la atención que la población extranjera recibe actualmente en el Estado español como veremos a continuación.

En Tabla 1:

[4] Datos proporcionados en entrevista al Director General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación, Junta de Andalucía (Febrero, 2008). Datos a nivel autonómico.

[5] Ídem.

[6] Datos proporcionados en entrevista a profesora de ATAL en Sevilla (Mayo, 2015).

[7] Ídem.

[8] Datos de notas de campo de investigación doctoral (2007-2012).

[9] Datos del documento interno de la Federación Andalucía Acoge "Evolución subvenciones concedidas al proyecto de mediación social intercultural en el ámbito educativo". Inédito.

Discusión y conclusiones

Ante dicha crisis y el ordenamiento de prioridades políticas y de necesidad presupuestaria, la atención al alumnado inmigrante en Andalucía se ha reducido a la atención lingüística teniendo menos profesorado y más alumnado y centros que atender así como al mantenimiento de los proyectos de mediación intercultural cada vez con más dificultades por parte de las entidades para conseguirlos. Teniendo ello en cuenta concluimos que:

1. Como señalan Fernández y Castilla (2013: 248) hay una clara intencionalidad del sistema educativo por homogeneizar y separar a los "diferentes" hasta que se conviertan en lo más parecido "al todo". De ahí que se vayan reduciendo prioridades de atención siendo la primera la formación específica del profesorado en herramientas, enfoques y teorías sobre interculturalidad; la eliminación de la única acción institucional que recogía la posibilidad de reconocer mínimamente la cultura de origen y la reducción cada vez mayor de los recursos de mediación intercultural con las familias.

2. Las medidas diseñadas para atender a esos diferentes nacional y lingüísticamente, esto es, principalmente las aulas ATAL, se ubicarían tanto institucional como ideológicamente dentro de un enfoque compensatorio que considera que determinados grupos se encuentran en una situación desfavorecida y que, por tanto, no tienen las mismas capacidades que el resto de ciudadanos/as para desarrollarse con provecho. Según la teoría del déficit (Póveda, 2003), los y las menores extranjeros/as se categorizan dentro de colectivos con "handicaps" que les impiden poder tener el mismo rendimiento que el resto de estudiantes. De ahí la necesidad de recibir un aporte extra en su atención educativa para paliar estas deficiencias. Y, además, en aulas segregadas de las normalizadas aún a pesar de que la Orden proponga específicamente lo contrario y en el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía se apele a la "normalización" en los dispositivos dispuestos para todo el alumnado y no a la creación de recursos específicos para el alumnado extranjero.

3. Por último y no por ello menos importante, constatamos que sigue sin tener cabida en las aulas, ni si quiera en las aulas ATAL, la reflexión crítica y política sobre la desigualdad de unos grupos, concretamente, población migrante sobre su situación en el mundo y en concreto en la sociedad de acogida tal y como plantean Wrigley, Lingard & Thomson (2012) para conseguir una educación vinculada a la justicia social. Seguimos sin encontrar, tampoco, una enseñanza en la escuela de la realidad colonial (Walsh, 2010) que nos hace partícipes de dichas condiciones de desigualdad y receptores de las consecuencias de la misma en forma de "oleada migratoria".

En síntesis, desde un enfoque intercultural crítico, la gestión de la diversidad cultural debería de poder enmarcarse en lo que Dietz (2012) denomina paradigma de la diversidad y que, según Antolínez (2014), se basaría en una escuela que reconoce y trabaja cotidianamente con la diversidad (y no sólo desde la compensación), entendida ésta desde un punto de vista amplio y no sólo como origen étnico o nacional. Sin embargo, como podemos comprobar, el devenir de la política educativa en Andalucía parece estar dando zancadas abismales en la dirección opuesta alejándose de la perspectiva socio-comunitaria de la educación; de la atención desde la normalización a las múltiples diversidades

que encontramos en el aula; de la creación de espacios en el marco de la institución para desarrollar con garantías de equidad e igualdad las identidades múltiples del alumnado y; de la transformación de una escuela compensadora de la desigualdad a una escuela para pensar y construir colectivamente.

A partir de todo ello, solo nos queda preguntarnos ¿qué modelo de sociedad estamos construyendo con este tipo de políticas públicas? ¿Cuáles son nuestras prioridades en educación?

Referencias bibliográficas

Antolínez, I (2014). Análisis de las políticas y prácticas interculturales en España y México: aportes para la formación en competencias interculturales críticas. En A. Luján; L. Rodríguez y A. Roldán (Coord.) Globalización y Pluralidad Cultural (pp. 21-48). Córdoba: Cátedra Intercultural.

Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica.

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Fantova, F. (2014) Diseño de políticas sociales. Fundamentos, estructura y propuestas. Madrid: Editorial CCS.

Feitó, R. (1990). Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar. Madrid: CIDE.

Fernández Enguita, M. (1996). Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Fernández, J. y Castilla, J. (2013) El desarrollo normativo de las ATAL. En F.J. García y N. Kressova (Eds.) Diversidad cultural y migraciones (pp. 247-268). Granada: Comares.

García Castaño, F. J.; Granados, A., y García-Cano, M. (2000). Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico. Granada: Consejería de Educación y Ciencia.

García, F.J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008) Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. Revista de Educación, 45, pp. 23-60

Póveda, D. (2003) Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación. Cuenca: Universidad Castilla La Mancha.

Santamaría, E. (2002). La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la «inmigración no comunitaria». Barcelona: Anthropos.

Valle, J.M. (2006) La Unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia de educación. Madrid: MEC y CIDE.

Walsh, C. (2010) Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. Tábula Rasa, 12, pp. 209-227.

Wrigley, T., Lingard, B. & Thomson, P. (2012), "Pedagogies of transformation: keeping hope alive in troubled times", Critical Studies in Education, año 53, núm. 1, pp. 95-108.

REDES COLABORATIVAS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS EN BRASIL Y EN EUROPA. PERSPECTIVAS COMPARATIVAS

González-Monteagudo, José
Universidad de Sevilla, España
monteagu@us.es

Matos de Souza, Rodrigo
Centro Universitário Jorge Amado, Salvador, Brasil
rodrigomatos28@hotmail.com

Machado, Maria Margarida
Universidade Federal de Goiás, Goiânia (Brasil)
mmm2404@gmail.com

Urpia, Maria de Fátima Mota
Universidade do Estado da Bahia, Salvador (Brasil)
fatimaurpia@hotmail.com

Hernández-Carrera, Rafael M.
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España
rmhercar@upo.es

Resumen

Esta comunicación presenta y discute dos contextos diferentes de trabajo en red en el ámbito de la educación de adultos. En primer lugar, se presenta el caso de ESREA, dentro del contexto europeo. Se presenta el origen y desarrollo de esta asociación, y se comentan sus actividades principales (congresos trienales, redes temáticas de investigación, publicaciones) y algunos rasgos transversales importantes que caracterizan el trabajo de la asociación.

En segundo lugar, se comenta el caso de Brasil. Se señala la falta de tradición de trabajo en red, se explican las razones de ello, y se señalan las tendencias emergentes que están favoreciendo prácticas de trabajo en red en la educación de jóvenes y adultos (EJA) en Brasil.

Finalmente, ofrecemos algunos comentarios comparando los dos contextos y señalando algunas implicaciones para el futuro inmediato.

Abstract

This paper presents and discusses two different contexts of networking in the field of Adult Education. Firstly, the ESREA case is presented, within the European context. We discuss the origin and development of this society, its main activities (triennial conferences, thematic research networks, publications) and some important transversal features that characterize the work of ESREA.

Secondly, the Brazil's case is commented. Lack of experience in networking is pointed out, explaining the reasons for it. On the other hand, we present some emerging trends that have been promoting networking in Brazil in the field of "Youth and Adult Education" (EJA).

Finally, we offer some comments comparing the two contexts and pointing out some implications for the next few years.

Palabras clave: Educación de adultos, redes de investigación, cooperación internacional, investigación educativa.

Keywords: Adult Education, Research Network, International Cooperation, Educational Research.

1. El trabajo en red en educación de adultos en europa: el caso de esrea

ESREA es el acrónimo de *European Society of Research on the Education of Adults* (Sociedad Europea para la Investigación sobre Educación de Adultos). Esta asociación fue fundada a finales de 1991, por lo que cuenta ya con un cuarto de siglo de existencia. Representa un ejemplo importante de trabajo en red dentro del campo de la educación de adultos. Para los datos ofrecidos a continuación sobre ESREA, nos remitimos a un documentado informe, del que hemos extraído datos y actividades mencionados en esta comunicación (Nicoll, Biesta y Morgan-Klein, 2014), así como a otras fuentes complementarias (Käpplinger, 2015; González-Monteagudo, 2012).

Según el relato que hizo el profesor Peter Alheit (Alemania) a uno de los coautores de la presente comunicación, en una entrevista publicada, ESREA fue el resultado de las inquietudes de un grupo de jóvenes profesores universitarios, que estaban en torno a los 40 años de edad en ese momento fundacional de 1991, y que unieron esfuerzos para constituir un grupo europeo alternativo a las visiones tradicionales sobre educación de adultos que estaban vigentes a finales de los años 80 del siglo pasado en una parte de las universidades y organismos europeos. Estos investigadores jóvenes quisieron promover una asociación orientada a la investigación, con una identidad profesional y académica específica, pero abierta a las ideas progresistas y a una perspectiva social y política emancipadora y comprometida (González-Monteagudo, 2012).

En su análisis crítico de la historia de ESREA entre 1991 y 2012, Nicoll, Biesta y Morgan-Klein (2014) distinguen tres fases: la primera etapa se refiere a la fundación y primeros desarrollos, que transcurre entre 1991 y 1998; la segunda etapa abarca un decenio, y se desarrolla entre 1998 y 2007; la tercera y última fase abarca de 2007 a 2012.

ESREA fue fundada en una reunión convocada por Barry Hake, en aquel tiempo profesor de la Universidad de Leiden. En esta reunión inicial participaron, entre otros, Agnieszka Bron (Suecia), Peter Alheit (Alemania) y Pierre Dominicé (Suiza). El propósito declarado de la nueva asociación fue establecer un espacio interdisciplinar para el desarrollo de diferentes enfoques de investigación en el campo específico de la educación de adultos. Se acordaron unos estatutos iniciales y se sentaron las bases del funcionamiento de la nueva asociación, que sería gobernada democráticamente. Barry Hake asumió el cargo de secretario. Entre las decisiones iniciales destacaron la creación de redes temáticas de investigación con seminarios anuales de cada una de ellas, la celebración cada tres años de un gran congreso europeo, promover publicaciones, apoyar a los estudiantes de doctorado para que se pudieran integrar en las actividades de ESREA y publicar un boletín trimestral para difundir y compartir información y actividades.

Los estatutos de ESREA aprobados en 2002 indican en su artículo 6 los objetivos centrales de ESREA:

Art. 6. La asociación está dedicada a animar y apoyar el desarrollo de investigación de alta calidad sobre educación de adultos en los países europeos.

a) La asociación pretende favorecer la cooperación en investigación comparativa en el contexto europeo, concebido en términos geográficos muy amplios.

b) La asociación estimulará el desarrollo de investigación y la diseminación de los resultados de la investigación en todos los ámbitos de la educación permanente y de adultos.

c) La asociación desarrollará actividades para animar la formación de investigadores jóvenes y el desarrollo profesional continuado de los investigadores.

d) La asociación buscará establecer relaciones positivas de trabajo con otras organizaciones europeas y con las organizaciones nacionales apropiadas (Nicoll, Biesta y Morgan-Klein, 2014, 26).

A continuación comentamos brevemente estas cuestiones: los congresos trienales, las redes temáticas de investigación, las publicaciones y la página web. Con esto ofreceremos una panorámica de ESREA que permita comprender cómo se concibe la red y cómo se trabaja y colabora en esta asociación, desde la perspectiva de las actividades que se desarrollan.

El congreso trienal de ESREA ha sido un factor importante en el mantenimiento de la cohesión y de la continuidad de la asociación. El primer gran congreso trienal se realizó en 1995 en Strobl (Austria). A esta primera cita, le siguieron los congresos de Bruselas (Bélgica) en 1998, de Lisboa (Portugal) en 2001, de Wroclaw (Polonia) en 2004, de Sevilla (España) en 2007), de Linköping (Suecia) en 2010 y de Berlín (Alemania) en 2013. En septiembre de 2016 se celebrará el congreso trienal en Maynooth (Irlanda). Contando con el congreso trienal de 2016, se han celebrado ocho grandes congresos, siempre en países diferentes, lo que refleja el interés de ESREA por favorecer la diversidad y la pluralidad dentro del continente europeo.

Se puede decir que el corazón de ESREA está constituido por las redes temáticas de investigación, que favorecen el trabajo en equipo de investigadores con similares intereses, permitiendo un trabajo colectivo de profundización y de colaboración, a través de actividades menos masivas que los congresos trienales. Desde su momento fundacional, ESREA declaró que las redes temáticas de investigación eran un objetivo central, con el objetivo de establecer una cooperación activa entre investigadores que se interesan por ámbitos específicos, dentro de la educación de adultos. La celebración de un congreso cada uno o dos años y la actividad de publicación

constituyeron desde el inicio actividades prioritarias de todas las redes.

Ofrecemos una información breve sobre las redes que existen actualmente, con algunos breves comentarios en algunos casos. Las redes temáticas son las siguientes:

- Ciudadanía democrática activa.

- Migración, racismo y xenofobia.

- Formadores, educadores de adultos y desarrollo profesional.

- Género y aprendizaje adulto.

- Políticas en educación de adultos.

- Aprendizaje adultos y trabajo.

- Historias de vida e investigación biográfica.

- Acceso a la formación, carreras de aprendizaje e identidades.

- Educación y aprendizaje de mayores y seniors.

- Trabajo y aprendizaje.

- Entre lo global y lo local: aprendizaje adulto y desarrollo.

La vida de las redes es muy diversa, pues depende de la actividad y capacidad de trabajo de sus miembros, y muy particularmente de sus coordinadores o animadores. Las redes atraviesan fases muy diferentes, y a veces pasan de una actividad muy relevante a la inactividad. Es normal que tras varios años de inactividad, nuevas energías y personas reactiven estas redes "durmientes". Hay que señalar que actualmente no están activas redes que han tenido una influencia importante en el desarrollo de ESREA. Tal es el caso de las redes "Influencias transculturales en la historia de la educación de adultos europea" y "Educación de adultos y mercado de trabajo". En estas dos redes fue muy importante el trabajo de dos figuras que han influido de manera importante el desarrollo de la asociación: Barry Hake (Holanda), para la primera red, y Henning Salling Olesen (Dinamarca), en el caso de la segunda red.

Las publicaciones han constituido un objetivo central de ESREA. Desde sus inicios, los congresos trienales y los congresos anuales o bianuales de las redes temáticas han publicado las actas con las contribuciones más relevantes, normalmente en inglés, para favorecer una diseminación amplia en contextos internacional académicos y de investigación. En la página web de la asociación se encuentran disponibles muchas de estas publicaciones. Por otra parte, desde hace muchos años se tenía el objetivo de crear una revista. Finalmente, en 2010 se pudo hacer realidad este objetivo, publicando el primer número de *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. El informe ya referido (Nicoll, Biesta y Morgan-Klein, 2014) ofrece amplia información sobre las publicaciones promovidas por ESREA a lo largo de los 25 años de historia de esta asociación.

Los primeros años de ESREA transcurren paralelos al auge de las nuevas tecnologías y de Internet, que, como en otros ámbitos, transformaron las actividades de la asociación y los modos en que se crea, comunica y comparte la información, el conocimiento y la investigación. La creación de una página web en 1995 completó este desarrollo, y permitió una gestión más completa y económica de la comunicación. Un año más tarde, en 1996, se creó una lista de emails, que fue relevante para canalizar la comunicación entre los miembros de ESREA.

Algunos rasgos transversales de ESREA son los siguientes:

- Horizontalidad y colaboración intergeneracional. ESREA es una asociación

en la que todos los investigadores dialogan de una manera horizontal y democrática, con independencia de sus posiciones institucionales o académicas. Desde el principio, ESREA ha tomado en serio la participación de los estudiantes de doctorado en sus redes, congresos, actividades y publicaciones.

- Pluralidad y respeto a la diversidad. En ESREA no han funcionado las jerarquías de poder que son, o han sido hasta hace poco tiempo, tan habituales en nuestras universidades o en los congresos nacionales. Esto implica que en las redes participan investigadores con diferentes enfoques y perspectivas. Sin limitar metodologías, es evidente que en ESREA existe una fuerte preferencia por metodologías cualitativas, como la investigación-acción, la etnografía, los estudios feministas, los enfoques biográficos, los estudios histórico-culturales, el interaccionismo, el análisis del discurso y perspectivas cercanas. La idea de Habermas de una comunidad ideal de discusión, diálogo y crítica creo que refleja bien el espíritu que anima las actividades de ESREA. También es importante decir que siempre ha sido un motivo de reflexión y de inquietud en ESREA el problema que supone a muchos investigadores usar el inglés como lengua de trabajo. Desde esta perspectiva, se han hecho esfuerzos por ser inclusivos desde el punto de vista de la lengua.

- Globalización e internacionalización. Los últimos 25 años han supuesto una aceleración de estos procesos de integración e interconexión. En ESREA se han percibido de manera evidente. En los años más recientes, el trabajo de ESREA es más global y transnacional. El desarrollo de la competitividad entre universidades, en un espacio internacional complejo, ha favorecido el fortalecimiento de lazos al interior de ESREA, para crear grupos transnacionales de calidad.

- Perspectiva colaborativa. La asociación ha favorecido colaboraciones con una gran variedad de instituciones y de actores importantes del mundo social y educativo, incluyendo la UNESCO y otros organismos internacionales, universidades, editoriales, revistas científicas y asociaciones e instituciones científicas de ámbito nacional y europeo.

2. Las redes de educación de adultos en brasil: entre tradición y emergencia

En Brasil, por una característica vertical de la organización y del trabajo de investigación en las universidades, mayoritariamente ubicado en los programas de posgrado y en la capacidad individual de trabajo de sus profesores, la idea de red aun no está totalmente desarrollada. A pesar de algunos intentos, mucho de lo que se hace en el país como asociación tiene un carácter informal, no institucional o de iniciativa personal.

Las universidades brasileñas, en sus actividades de investigación, siguen bajo los procesos de reglamentos producidos por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). Por esto mismo, mucho de lo que podría ser de producción y actuación de estas instituciones se queda como un valor a ser reproducido desde la esfera federal como si fueran leyes, cuando no pasan de ser recomendaciones: los términos, los conceptos, las prácticas y muchas veces, el proprio trabajo, están sometidos a las nomenclaturas de la CAPES. Esto significa que muchas de las actividades que se desarrollan en las maestrías, doctorados y grupos de investigación brasileños son reproducciones de lo que "recomienda" la CAPES, pues todos

buscan sus aportes financieros como fuente de financiación, así como tener una buena evaluación, según los criterios propuestos por el referido organismo, sin los cuales pueden dejar de ser reconocidos como posgrados.

Esta falta de reconocimiento institucional desanima a los investigadores que buscan desarrollar el trabajo en redes o asociaciones, pues todo su esfuerzo solo puede ser considerado dentro de una institución universitaria y dentro de un grupo de investigación, al cual está vinculado originalmente el profesor o investigador. Su labor en red constituye una consecuencia del trabajo institucionalizado que se lleva a cabo. Los grupos de investigación son los que hacen el trabajo de asociación regional, nacional o internacional como red, independientemente del reconocimiento – a veces, de la comprensión – de la institución universitaria al que está vinculado originalmente.

Otra posible dificultad que afecta a las intenciones de desarrollar un trabajo en red tiene que ver directamente con la reciente tradición de la investigación en las universidades brasileñas. Solo a partir de 1998 la CAPES (2014) empieza a realizar la evaluación de los programas de posgrado, y en consecuencia a evaluar la investigación científica producida por estos programas. Lo que quiere decir que antes de esta fecha, los programas hacían lo que consideraban oportuno, muchas veces sin tener en cuenta la especificidad de la formación investigadora que proponían. De hecho, muchos de los reglamentos propuestos por la CAPES después de 1998 intentan responder a este pasado de "desorganización".

Otra consecuencia es que la producción docente se destinaba más al consumo interno, como prácticas de enseñanza de posgrado, por lo que no se consideraba una producción científica, articulada globalmente con lo que se estaba produciendo en el campo de conocimiento correspondiente. Los profesores eran considerados en la perspectiva de ser buenos profesores; y, además, profesores de una institución local, sin más pretensiones. Posteriormente, se comienza el proceso de evaluación del personal universitario, y los profesores son considerados en la perspectiva de ser investigadores; y si quieren tener un especial reconocimiento, han de convertirse en investigadores con un perfil internacional.

En la Educación de Adultos, el trabajo en redes está poco presente. El interés hacia la investigación en este campo es muy reciente. En las últimas décadas los focos centrales en educación de adultos han sido las temáticas de la alfabetización y de la formación en el mundo del trabajo, pero no como objetos de investigación, sino como campos de intervención y de formación del profesorado para trabajar mejor en estos ámbitos. Son relativamente recientes los posgrados dedicados a esta temática, y los que existen tienen un evidente carácter profesional (Urpia, Lins y Souza, 2015).

El debate sobre el lugar de la Educación de Adultos nos remite al *Fórum EJA* (Educación de Jóvenes y Adultos). A diferencia de las redes académicas, esta red no aglutina solo a profesores e investigadores universitarios, sino también a los actores sociales, los activistas, los educadores de niveles preuniversitarios y los alumnos de la Educación de Adultos en sus diversas modalidades. Por eso, este ámbito del Fórum se constituye como un espacio de tensión de las fronteras políticas y de resistencia a las políticas públicas, que habitualmente no tienen en cuenta las necesidades de la clase trabajadora, de la cual procede la mayoría de los que frecuentan la EJA.

La acción del *Fórum EJA* tiene como principio la horizontalidad, la no jerarquización y la ausencia de una centralidad organizacional, y está caracterizado por el pluralismo y el reconocimiento de la diversidad cultural en un país de dimensiones continentales. La

articulación se da de forma presencial y a través del activismo digital, lo que resulta en una mayor visibilidad de sus demandas y de su discurso (Urpia y Souza, 2014). A pesar de la sofisticación de la articulación de diversos sectores que podemos identificar en una propuesta como esta, los *Fóruns* de EJA aún son espacios reactivos, los cuales analizan y debaten las políticas implantadas por los gobiernos federal, estatal y municipal, no teniendo capacidad real para de proponer acciones que realmente afecten la vida de los que están sometidos a una educación de adultos que tiene como rasgo distintivo la oferta de programas no regulares de formación, en muchos casos solo de alfabetización. Otro problema emergente de los *Fóruns* es que, aún cuando son espacios de actuación de muchos entes sociales, en la práctica el discurso mayoritario aún sigue estando protagonizado por los profesores universitarios que actúan en esta red.

Los investigadores de la Educación de Adultos están aglutinados también en otro espacio, que podemos calificar como un espacio menor, en el sentido de Deleuze y Guattari (2014), un espacio donde se maneja un discurso en constante diálogo con fuerzas centrales, sea del poder público, sea del propio centro discursivo de las temáticas educativas, dentro de las cuales las problemáticas de los adultos en procesos educativos poseen un carácter marginal. Ese lugar es el *Grupo de Trabalho de EJA* (GT-EJA) de la *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED). El GT-EJA es un grupo que se ha constituido a partir de la migración de investigadores y de las temáticas presentadas en otros grupos dentro de los encuentros de la ANPED, a partir del grupo de "educación popular" y del grupo de "movimientos sociales y educación". En las reuniones de este grupo se presentan los avances teóricos y metodológicos de investigaciones de la temática, obviamente. Pero también sigue siendo un espacio en donde se pueden articular las actuaciones políticas de estos investigadores, oriundos de diversas universidades del país, que sin la oportunidad de encuentro en el grupo de trabajo no podrían posibilidades para la participación e intervención en diversos niveles de actuación democrática en el ámbito de la administración federal, interviniendo para favorecer cambios que mejoren las vidas de los estudiantes de la EJA.

Además, sigue siendo uno de los pocos espacios en donde estos profesores investigadores pueden encontrarse para legitimar y visibilizar sus producciones y favorecer el desarrollo de la educación de jóvenes y adultos como espacio de producción científica. Una iniciativa derivada de este tipo de encuentro, y que nos dice algo sobre las potencialidades del trabajo en red, es la creación de la *Revista Brasileira de Educación de Jovens e Adultos*, fruto de una iniciativa de "pasillo", no oficial, del GT-EJA, pero que fue gestionada por miembros del grupo de forma autónoma. Es evidente que esta iniciativa no podría tener la dimensión aglutinadora de investigadores de todas las regiones de Brasil sin la oportunidad que ofrece el encuentro de todos estos investigadores en un mismo espacio de ámbito nacional, hablando de sus resultados, charlando en los pasillos, encontrándose fuera de las fronteras de sus instituciones, para intentar articular un trabajo diferente de lo que ya hacen de manera habitual en sus instituciones locales.

El desarrollo del trabajo en red en la Educación de Adultos en Brasil sigue padeciendo el prejuicio de que la red no es el ámbito adecuado para estos profesionales, que deberían de estar alfabetizando a las personas -en un país que sigue teniendo millones de analfabetos-, en vez de ocuparse en investigarlas.

Discusión y conclusiones

Los dos casos aquí presentados han sido escogidos aprovechando nuestros contextos respectivos de trabajo. Por un lado, estos dos casos nos parecen completamente singulares y específicos, por lo que podemos decir que son inconmensurables, en el sentido de que resulta difícil compararlos o tratar de identificar correspondencias o similitudes entre uno y otro. En el sentido inverso, y de manera paradójica, los dos casos nos parecen ilustrativos de tendencias similares, más allá de las diferencias evidentes y profundas entre uno y otro caso. Por otra parte, no podemos olvidar que en un caso se trata de una asociación de ámbito continental, mientras que en el otro caso se trata de un país (aunque ya hemos señalado anteriormente que tiene dimensiones "continentales"). Las diferencias históricas, económicas, culturales y sociales son evidentes.

En el caso de ESREA, se trata de una experiencia que tiene ya 25 años de desarrollo, y que se construye sobre una tradición de investigación, desarrollo del conocimiento y enfoque crítico de profundo arraigo en el continente europeo, particularmente en la Europa central y del norte. El caso de ESREA nos ilustra sobre una asociación científica que tiene algo de movimiento social y de inquietud ciudadana y política por desarrollar la educación de adultos desde una perspectiva investigadora, pero profundamente conectada con los adultos en formación y con los problemas sociales de nuestro tiempo, incluyendo los grandes asuntos de las desigualdades sociales y de género, la participación social crítica y la emancipación como objetivo personal y colectivo.

El caso de Brasil nos revela la necesidad de crear y desarrollar un ámbito específico para la investigación en educación de adultos, partiendo de las realidades existentes y al mismo tiempo buscando la emergencia de contextos propicios para animar la investigación en EJA y poder compartir sus resultados en congresos, seminarios y publicaciones.

Nos vamos a limitar a señalar que necesitamos más reflexiones en perspectiva comparativa, para conocer mejor nuestro campo de trabajo, creando las condiciones para una colaboración transnacional horizontal y dialógica, que diluya los prejuicios mutuos, que anule las tentaciones -sean explícitas o implícitas- del eurocentrismo y del neocolonialismo, que nos permita aprender de manera recíproca y que abra horizontes para desarrollar investigación e intervención de alta calidad en todos los ámbitos de la educación de adultos. Desde esta perspectiva, es evidente que en los próximos años necesitamos profundizar las relaciones entre diferentes contextos geográficos, lingüísticos y disciplinares para asegurar a escala planetaria la innovación, la formación, el desarrollo y la emancipación como valores centrales de la formación de los jóvenes y adultos.

Referencias bibliográficas

CAPES. (2014) Sobre a Avaliação. Disponible en http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao. [Consulta: 23 de junio de 2016].

CNPQ. (2015). Perguntas Frequentes. Disponible en http://plsql1.cnpq.br/diretorioc/html/faq.html#g8. [Consulta: 19 de junio de 2016].

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (2014) Kafka: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica.

FOUCAULT, M. (2010) Vigiar e punir: nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2012) Educación de adultos, investigación y compromiso ciudadano. Una entrevista con Peter Alheit. Diálogos. Educación y formación de personas adultas, 69, 29-40.

KÄPPLINGER, B. (2015) Adult Education Research between Field and Rhizome – A Bibliometrical Analysis of Conference Programs of ESREA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 6(2), 139-157.

NICOLL, K., BIESTA, G., MORGAN-KLEIN, N. (2014) (His)story of the European Society of Research on the Education of Adults (ESREA): A narrative history of intellectual evolution and transformation in the field of adult education in Europe (Research report). Linköping: ESREA.

URPIA, M. F. M., LINS, M. J. F., SOUZA, R. M. (2015). A EJA na UNEB: apontamentos da/para a história. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 3(6), 32-58.

URPIA, M. F. M., SOUZA, R. M. (2014) Por Uma Ação Político-Educativa: uma apresentação do modus operandi do Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia. In: Guichot-Muñoz, E, Fernández-Gavira, J., González-Monteagudo, J. (Eds). Formación y Mediación para la Inclusión Social: contribuciones en investigación y intervención. Sevilla: Proyecto Arlekin/Universidad de Sevilla, 185-196.

PRÁCTICAS NEOLIBERALES Y NUEVA GESTIÓN PÚBLICA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERFORMATIVIDAD EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA

Luengo Navas, Julián
Universidad de Granada, Granada, España
jluengo@ugr.es

Molina Pérez, Javier
Universidad de Granada, Granada, España
jmolinap@outlook.es

Resumen

La comunicación analiza las prácticas de la Nueva Gestión Pública como mecanismo endógeno de privatización en la educación. Se enfatizan los cambios de un modelo que fomenta la privatización en la educación, que desdeña los principios de democracia y participación y redefine la identidad y la cultura de los agentes de la comunidad educativa.

La perspectiva metodológica tiene un carácter cualitativo. Para la obtención de información se han seleccionado seis centros de la ciudad de Granada y en cada uno de ellos se ha realizado una entrevista semiestructurada a la dirección, a los docentes y a los representantes del AMPA. Para el análisis de datos se siguen las propuestas de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss. Se ha utilizado el software cualitativo Nvivo 11 para el tratamiento y la categorización de la información.

Los resultados de la investigación evidencian la tendente consolidación en la escuela pública de prácticas y modelos de gestión propios de la lógica privada. Esto conlleva la exaltación de los mecanismos de cuasimercado y competencia, una práctica profesional basada en la gestión por resultados y un órgano directivo "gerencialista", que actúa profanando la reflexividad docente mediante la tecnología de la performatividad.

*Proyecto financiado mediante el Plan Propio de Investigación 2015. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. Universidad de Granada.

Abstract

The communication analyzes the practices of the New Public Management as an endogenous mechanism of privatization in education. Changes are emphasized in a model that promotes privatization in education, a situation that disdains the principles of democracy

and participation and redefines the identity and culture of the agents of the educational community.

The methodological point of view has a qualitative character. To obtain information have been selected six centers in the city of Granada and in each of them have been performed a semi-structured interview to the directors, teachers and representatives of the AMPA. For data analysis, proposals of Grounded Theory by Glaser and Strauss are followed. It was used qualitative Nvivo 11 software for processing and categorization of information

The results of the investigation revealed the tendency to consolidation at the public school of the practices and management models own of private logic. This leads to the exaltation of quasi-market mechanisms and competition, a professional practice based on management by results, and a "managerialist" board of directors who works desecrating the reflexivity of the teachers through performativity technology.

Palabras clave: Neoliberalismo, Nueva gestión Pública, Performatividad, Privatización, Política educativa.

Keywords: Neoliberalism, New Public Management, Performativity, Privatization, Educational Policy.

Introducción

Neoliberalismo, pese a su sempiterna presencia en los análisis, es necesario destacar las diversas connotaciones insertas en el término. Steger y Roy (2011) lo entienden como una ideología; como una forma de entender la acción de gobierno; o como un conjunto de prácticas político-económicas.

Para Clarke (2008) se trata de un término promiscuo, muy utilizado para realizar análisis críticos por su carácter móvil y flexible. Ong (2007, p.4) ha optado por establecer una categorización bajo la consideración de "una gran `N´", ´N`eoliberalismo y "una pequeña `n´", ´n`eoliberalismo. La perspectiva de análisis de la ´N` comprende el conjunto de prácticas que se basan en una férrea defensa de la libertad empresarial, la propiedad privada y el libre mercado (Harvey, 2005; Saura, 2015b). La perspectiva de la ´n` se entiende desde una posición foucaultiana, configurándose como una estrategia de "gubernamentalidad neoliberal" (Saura, 2016, p. 251). A través de ésta se desarrolla una etapa de "roll-out neoliberalism", consistente en promulgar las prácticas neoliberales como soluciones eficaces y facilitar la aprobación social de éstas (Peck, Theodore y Brenner, 2009, p. 55).

Estas perspectivas sobre el neoliberalismo han generado dinámicas de privatización en educación. Hatcher (2001) las entendió como exógenas y endógenas. Esta diferenciación ha sido precisada posteriormente, entendiendo la privatización exógena como privatización "de" la educación y, privatización endógena como privatización "en" la educación. La privatización endógena hace referencia a un conjunto de prácticas que llevan al sector público a introducir modelos funcionales propios del sector privado (Ball y Youdell, 2007). En este trabajo se analizan las prácticas de la Nueva Gestión Pública (NGP) como un mecanismo endógeno de privatización.

1. Nueva gestión pública, endo-privarización y performatividad.

La Nueva Gestión Pública (NGP) hace referencia a "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 y Normand, 2015, p.614-615). Se ha caracterizado por atender a los productos más que a los procesos, por modificar las relaciones entre los miembros de una colectividad colegiada, por la exaltación de la competencia y el individualismo para someter cualquier servicio a las leyes del mercado (Larner, 2000; Puelles, 2007), y por la descentralización económica y organizativa (Clarke, Gewirtz y McLaughlin, 2000).

Se trata de una nueva forma de gobernanza basada en el régimen de la estandarización (Saura y Luengo, 2015) que posibilita determinar lo que saben los estudiantes y lo que enseña el profesorado, para favorecer la comparación y la competitividad (Luengo y Saura, 2013). Es una nueva manifestación de entender el desarrollo humano desde una racionalidad mensurable, que otorga valor en función de la comparabilidad y de la capacidad competitiva, como medio para mejorar desde la eficiencia (Saura, 2015a).

Así mismo, la NGP lleva asociada una cultura o tecnología política denominada "performatividad". Ball (2003, p. 89, p. 93) la ha entendido como una cultura "que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio", "es una lucha por la perceptibilidad: la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados". Esto ha fomentado que el profesorado se aleje del aprendizaje integral del alumnado, para centrarse en la instrucción de aquellos conocimientos que van a evidenciar las pruebas y de los que pende su consideración profesional (Perold, Oswald y Swart, 2012).

2. Metodología de la investigación.

El proceso metodológico tiene un carácter de corte cualitativo-interpretativo. Se ha trabajado en seis colegios públicos de educación infantil y primaria en la capital de Granada (Andalucía). En cada uno se ha realizado una entrevista semiestructurada en profundidad (Valles, 2014) al director/ra del colegio (DiCP1-6), a un/a tutor/a de sexto de primaria (DoCP1-6) y al/la representante del AMPA (FCP1-6). Se han realizado 18 entrevistas, siguiendo un muestreo intencional de casos políticamente relevantes (Colás y Buendía, 1998), buscando un plano de análisis valorativo de los entrevistados, evitando pretender la objetividad de las manifestaciones o su generalización en un contexto geográfico distinto (Denzin y Lincoln, 2012). Por ello, sus ideas, manifestaciones, sentimientos y opiniones han sido fuentes fundamentales para la generación de la teoría (Strauss y Corbin, 1998). El análisis de las entrevistas se ha sometido a un proceso comparativo constante, para explorar las relaciones que se establecen entre las variables estudiadas y los distintos agentes implicados (Strauss y Corbin, 2002).

Para ello se siguen las propuestas de la Teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), basadas en procesos de inducción que permiten generar un conocimiento ideográfico capaz de forjar una teoría contextual. Para el tratamiento de la información se ha utilizado el software QSR Nvivo 11. A través de éste, siguiendo el coeficiente de Jaccard, se ha generado una categoría axial, denominada "Nueva Gestión Pública", compuesta a su vez de dos subcategorías propiciadas por la saturación teórica en conjuntos emergentes. Éstas han sido denominadas "prácticas pre-gerencialistas" y "estandarización y eficiencia". Para exponer los resultados se utilizan extractos de las entrevistas.

3. Nueva gestión pública en la política educativa andaluza: prácticas pre-gerencialistas.

La investigación muestra cómo las prácticas neoliberales se introducen y recontextualizan las instituciones educativas. Ball, Maguire y Braun (2012), utilizaron el término de "policy enacment", entendido aquí como "recontextualización". Éste hace referencia a un proceso mediante el cual la reforma impacta en un núcleo contextual y adquiere significado según el contexto y el condicionante histórico o geográfico (Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

Así, términos como "autonomía" y "descentralización", que aparecen frecuentemente en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), son reinterpretados desde las agendas neoliberales. Éstos atienden en su configuración a elementos básicos de la NGP, que se concretan en el empoderamiento de la función directiva (Verger y Normand, 2015). Se fomenta así una autonomía que distorsiona el ambiente colegial de la educación y que nada tiene que ver con una autonomía pedagógica (Puelles, 2012).

"¿Autonomía? Sí, bueno... ¿Qué te digo yo? Que a lo mejor me dicen que yo puedo disponer más en el centro con mis compañeros (...) Pero a mí eso no me sirve, porque mi liderazgo es compartido". DiCP4

En este contexto han proliferado propuestas para una profesionalización de la dirección escolar. Una dirección que se plantea competencialmente en términos semejantes a los de cualquier organismo privado y cuyas prácticas se van asimilando.

"Una buena autonomía sería: pues en recursos humanos (...) que te dejaran autonomía para decidir el año que viene quién va a ocupar esa plaza". DiCP6

Otras prácticas propias de la NGP son la potenciación de la autonomía financiera y organizativa, la especialización de centros o la profesionalización de la dirección (Bernal y Lorenzo, 2013) y éstas se van asimilando en el contexto andaluz. Si bien la administración es el órgano competente para la asignación de profesorado, ahora se ha introducido la competencia de la dirección para hacer "propuestas". Esta competencia se afianza cuando el centro se acoge a algún programa de innovación ofrecido desde la administración. Tal es el caso del programa de Comunidades de Aprendizaje, que posibilita una capacidad de decisión unipersonal a la dirección. Ésta se configura desde una posición jerárquica de dominio y poder sobre el resto de agentes educativos (Luengo y Saura, 2012).

Otros discursos que comienzan a consolidarse son los que entienden la calidad desde la especialización de los centros. Si bien parece alejarse de las posiciones que plantean una ruptura del sistema comprensivo, sí que mantienen un posicionamiento competitivo.

"Todas estas son cosas que te ayudan a innovar y a que seas un centro de calidad (...) eso también nos puede diferenciar de otros centros". DiCP4

Estas medidas, que invocan a una recontextualización, se suman a las políticas que ya han calado en la comunidad educativa. Un ejemplo de ello es la devaluación del consejo escolar, (Bernal y Lorenzo, 2013). En este proceso, si bien una parte de las familias ha reivindicado su papel en la gestión de los centros; podría decirse que debido a las progresivas normativas que van conformando una cultura de ausencia de participación, éstas tienden a alejarse de su rol en el funcionamiento de los colegios (Parra, García, Gomáriz y Hernández, 2014).

"no conozco mucho la función del consejo escolar (...) un poco como la función que tenemos el AMPA, que no tenemos realmente poder para solucionar ni para otorgar nada en concreto, pero sí somos parte mediadora". FCP1

4. Nueva gestión pública: estandarización, eficiencia y performatividad.

La NGP entiende la política escolar basada en sistemas de numeración (Rose, 1991; Grek, 2009). Power (1997) se refiere a una nueva auditoría, basada en una función gestora de provisión y control de la eficiencia y efectividad económica que llega a provocar la supresión de recursos fundamentales. La consideración de las direcciones entra en conflicto con los discursos mantenidos desde agendas neoliberales. López Rupérez, señalaba la suficiencia de los recursos para la escuela pública, enfatizando la necesidad de una dirección gerencialista que los administrase de forma eficiente (López, 2003).

Por otro lado, la NGP lleva consigo el desarrollo de una cultura basada en pruebas de rendimiento, ránquines y estándares. No se puede olvidar la pretensión promercado de las agendas neoliberales. Ésta se plasma en la escuela a través de la instrumentalización del currículum y de una preponderancia de las asignaturas instrumentales (Hirtt, 2001; Torres, 2014).

Desde los niveles obligatorios la educación queda sumida en el discurso de las competencias y los estándares, y es reinterpretada por medio de valores economicistas (Saura y Luengo, 2015; Bolívar, 2010). Para ello se sirven de un lenguaje que asocia las buenas prácticas con el cumplimento de los estándares y concibe la mejora como la superación éstos (Díez, 2010; Escudero, 2003). Se trata de una nueva subjetividad basada en la obsesión por los resultados, lo cuantificable y comparable que Ball (2003) ha entendido como performatividad. Los agentes del sistema educativo pasan a convertirse en miembros mensurables, al vaivén de los resultados de las pruebas estandarizadas.

"Si no trabajas eso no estás haciendo tu trabajo. Yo creo que los indicadores o los estándares de aprendizaje están bien planteados". DiCP6

"Con la nueva ley, vamos yo estoy asustada, porque yo soy incapaz, es que la práctica docente es otra cosa. Tú puedes tener tus objetivos, tus criterios de evaluación... pero la práctica es que es muy rica". DoCP3

Esto refuta lo que ha sido contrastado en otras investigaciones (Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013; Shore y Wright, 1999), concluyendo que la performatividad ha incidido en el plano afectivo y psicológico de los docentes, en tanto que estas medidas han provocado inestabilidad, inseguridad y prácticas marcadas por la incertidumbre de su cotidianidad.

En no pocas ocasiones, las pruebas estandarizadas han conllevado sistemas de clasificación de centros o incentivos económicos (Molina, 2016). Tal es el caso del "Plan de Calidad" que funcionó en la comunidad andaluza (2008-2012) y que, aunque derogado, sentó las bases del gestor y docente performativo (Luengo y Saura, 2013) ya que las lógicas gerencialistas implícitas, que auspician dinámicas de privatización endógena, continúan practicándose. Así se comprueba ahora con las pruebas finales de etapa (LOMCE), advirtiéndose que las direcciones de los centros desarrollan prácticas de sensibilización al profesorado para mejorar los rendimientos académicos cuantitativos.

"Tenemos que planteárnoslo así porque estamos un poco en la competencia pero no es lo suyo". DiCP3

Discusión y conclusiones

En primer lugar, se evidencia que las retóricas sobre "autonomía" y "descentralización" atienden a lógicas empresariales más que a pedagógicas. La autonomía se configura como una competencia jerárquica de toma de decisiones, relacionada con la concepción de poder establecida por Foucault (2009). Esta autonomía no se corresponde con un incremento del profesionalismo docente (Bolívar, 2010) en un contexto de recentralización curricular. Las direcciones denuncian un aumento de funciones que no se corresponden con la mejora de los aprendizajes del alumnado y reclaman formación para este fin. Ante tal coyuntura, los ideólogos neoliberales apuestan por la profesionalización de la dirección educativa, basada en la formación gestora, como pieza clave para la mejora de la calidad (López, 2003).

En segundo lugar, se concluye que los distintos agentes educativos están siendo sometidos a procesos de persuasión encubiertos (recontextualización) de las políticas neoliberales. Se evidencian prácticas mitigadas de planteamientos directivos jerárquicos. Un ejemplo de ello es el aumento de centros adscritos al programa de Comunidades de Aprendizaje, que podría ser considerado, como una práctica del gerencialismo en la educación pública andaluza. De igual modo se evidencian las pretensiones encubiertas de competitividad entre centros. Las direcciones escolares asumen la competencia por distintos proyectos y programas, lo que supone un proceso de neoliberalización del sector público.

En última instancia se concluye que el profesorado queda coartado por la irrupción de la cultura de la performatividad, por lo que su racionalidad y praxis se resume en la necesidad de preparar a su alumnado para la superación de las pruebas estandarizadas. Éstas miden competencias, término proveniente del ámbito empresarial, y conocimientos instrumentales, presentados como verdaderos saberes (Apple, 2002).

Referencias bibliográficas

APPLE, M. (2002). Educar "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós.

BALL, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. Educación y pedagogía, 37(15), 87-104.

BALL, S.J. Y YOUDELL, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar. Internacional de la Educación V Congreso Mundial: Instituto de educación, Universidad de Londres.

BALL, S.J.; MAGUIRE, M. Y BRAUN, A. (2012). How schools do policy. Policy enactments in secondary schools. London: Routledge.

BERNAL, J.L. Y LORENZO, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. Revista de currículum y formación del profesorado, 16(3), 81-109.

BOLÍVAR, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(2), 10-33.

CLARKE, J. (2008). Living with/ in and without neo-liberalism. Focaal, 51, 135-147.

CLARKE, J.; GEWIRTZ, S. Y MCLAUGHLIN, E. (Eds.). (2000). New Managerialism. London: Sage.

COLÁS, M.P. Y BUENDÍA, L. (1998). Investigación educativa. Sevilla: Alfar.

DENZIN, N.K. Y LINCOLN, Y.S. (2012). Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

DÍEZ, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(2), 23-38.

ESCUDERO, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. Educatio, 20-21, 21-38.

FOUCAULT, M. (2009). Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979). Madrid: Ediciones Akal.

GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. Nueva York: Aldine de Gruyter.

GREK, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. Journal of Education policy, 24(1), 23-37.

HARVEY, D. (2005). A brief history of neoliberalism. Oxford: Oxford University Press.

HATCHER, R. (2001). Getting down to business schooling in the globalised economy. Education and social justice, 3(2), 45-59.

HIRTT, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar. L'Appel pour une école démocratique, 943, 1-23.

LARNER, W. (2000). Neoliberalism, Policy, Ideology, Governmentaly. Studies in Political Economy, 63, 5-25.

LÓPEZ, F. (2003). La gestión de calidad en educación. Madrid: La Muralla.

LUENGO, J. Y SAURA, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16(3), 111-126.

LUENGO, J. Y SAURA, G. (2013). La performatividad en la educación: la construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(3), 139-153.

MOLINA, J. (2016, marzo). La instrumentalización de la evaluación en las políticas educativas neoliberales: discursos y controversias entre evaluación interna y externa. En Juan Carlos M. Coll (coord.), I Congreso Internacional sobre La Educación en el Siglo XXI. Congresos EUMEDNET, Universidad de Málaga.

ONG, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. Transactions of the Institute of British Geographers, 32(1), 3–8.

PARRA, J.; GARCÍA, M.; GOMÁRIZ, M. Y HERNÁNDEZ, M. (2014). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. En Consejo Escolar del Estado, La participación de las familias en la educación escolar (pp. 149-166). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

PECK, J.; THEODORE, N. Y BRENNER, N. (2009). Neoliberal urbanism: Models, moments, mutations. SAIS Review of International Affairs, 29(1), 49-66.

PEROLD, M.; OSWALD, M. Y SWART, E. (2012). Care, performance and performativity: Portraits of teachers lived experiences. Education as Change, 16(1), 113-127.

POWER, M. (1997). The audit society: Rituals of verification. Oxford: Oxford University Press.

PUELLES, M. (2007). Política y Educación en la España contemporánea. Madrid: UNED.

PUELLES, M. (2012). Problemas actuales de política educativa. Madrid: Ediciones Morata.

ROSE, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. Accounting, Organizations and Society, 16(7), 673-692.

SAURA, G. (2015a). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(107), 1-16.

SAURA, G. (2015b). Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.

SAURA, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 9(2), 248-264.

SAURA, G. Y LUENGO, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). Bordón. Revista de Pedagogía, 67(1), 135-148.

SHORE, C. Y WRIGHT, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. The Journal of Anthropological Institute, 5(4), 557-575.

STEGER, M. B. Y ROY, R. K. (2011). Neoliberalismo: una breve introducción. Madrid: Alianza Editorial.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (1998). Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquía.

TORRES, J. (2014). De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículo. Cuadernos de Pedagogía, 451, 28-31.

VALLES, M. (2014). Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas (CIS).

VERGER, A. Y 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.

VERGER, A., BONAL, X., Y ZANCAJO, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. Education Policy Analysis Archives, 24(27), 1-27.

"ACTÚA CON CUIDADOS" ¿UNA CAMPAÑA GENERADORA DE CIUDADANÍA GLOBAL?

Ortega Carpio, Mª Luz
Universidad Loyola Andalucía, Córdoba, España
mlortega@uloyola.es

Arimon, Rocío
Universidad Loyola Andalucía, Córdoba, España
rocioarimon@gmail.com

Colmenarejo, Rosa
Universidad Loyola Andalucía, Córdoba, España
rcolmenarejo@uloyola.es

Almeda, Cristina
Coordinadora INTERED Andalucía

Resumen

La presente comunicación presenta el marco teórico de una investigación conjunta llevada a cabo por la Universidad Loyola Andalucía y la ONGD INTERED sobre la campaña "Actúa con cuidados". Esta campaña está siendo implementada en Andalucía por INTERED desde 2012 y busca la promoción de una ciudadanía global en la medida que favorece espacios de reflexión sobre el tipo de sociedad en que vivimos cuando lo más básico, la generación y el sostenimiento de la vida, ha quedado relegado a un último nivel de valoración y reconocimiento. Esta campaña quiere promover un nuevo modelo de desarrollo basado en la ética del cuidado y fomenta la participación ciudadana en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos y los bienes como el poder, estén distribuidos de forma equitativa. Busca que cada persona se haga responsable, activa y comprometida con construir una nueva sociedad civil cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales.

La investigación trata de analizar cómo en los agentes multiplicadores de la campaña (grupos de mujeres, docentes, responsables) se ha favorecido la ciudadanía global desde la clave del desarrollo de las capacidades centrales del ser humano. Estas capacidades se analizan bajo la óptica del enfoque de Capacidades siguiendo el marco teórico elaborado por Amartya Sen, Martha Nussbaum e Ingrid Robeyns. Para ello, utilizamos la metodología cualitativa basada

en la Teoría emergente o fundamentada, que sigue un método inductivo para generar teoría a partir del análisis de los aprendizajes percibidos por los agentes promotores (docentes, responsables, técnicos, grupos de mujeres) de la campaña "Actúa con cuidados" como razones para valorar como categorías representativas, positivas o negativas, de su experiencia.

Abstract

This paper presents the theoretical framework of a common research about "Perform with cares" campaign, performed by Loyola Andalucia University and INTERED NGO. This campaign is being implemented in Andalucía since 2012 and it looks for a global citizenship development, to the extent that it advantage thought`s spaces about how society we live in when the most prymary, life`s generation and sustenance, have been relegated to last asmodelsessment and acknowledgment level. This campaign woulds advance on a new development model according to ethics of care and it´s encourages citizenship´s participation on proposed changes, for achieving a fairer world, where both supplies and assets like power would be shared fairly. It seeks to each people take ownership, active and commited to a new civil citizenship, which claims, requirements, concerns and analysis coud been considered in political, economyc and social decisión-making.

The research tries to analyze how the global citizenship has been encouraged on campaign`s multipliers agents (women groups, teachers, responsable), by the human´s central capacities development key concept. This capabilities be analyzed in order to Capabilities approach, following the theorical framework that Amartya Sen, Martha Nussbaum and Ingrid Robeyns set up. To this end, we use an inductive method to generate theory from learning analysis that are noticed by promoting agents (teachers, responsibles, technicians, women groups), of "Perform with cares" campaign, as reasons to assess like representative categories, positive or negative, according to their experience.

Palabras clave: ciudadanía global, ética del cuidado, equidad, enfoque de capacidades.

Keywords: global citizenship,ethics of care, capabilities approach, equity.

Introducción

La confluencia de diversas perspectivas en torno a la crisis económica, coinciden en dar respuesta a dos interrogantes: cómo articular las instituciones socioeconómicas y para qué o hacia qué objetivo han de dirigirse. En una sociedad globalizada, donde la crisis sistémica precede y ha precedido a la económica, la respuesta a estos interrogantes se torna más complicada; si introducimos el factor "género" como eje central del análisis conduciremos la reflexión hacia el marco teórico de la economía feminista, la cual ha ampliado su

delimitación para referirse a un conjunto de análisis relativos al género y la economía que está logrando instaurarse como una rama distintiva del pensamiento económico (Pérez, 2006). La premisa básica de esta economía feminista es la ampliación del propio término de economía, el cual no se reduce a la acción de los mercados sino que se fundamenta en la sostenibilidad de la vida, la cual permanece invisibilizada en términos monetarios[1]. Es decir, el trabajo no remunerado realizado desde los hogares -fundamentalmente llevado a cabo por las mujeres-, ha permanecido invisible y en consecuencia, los esquemas interpretativos elaborados desde la economía ofrecen una visión desfigurada de la realidad[2], ya que esconden una parte imprescindible del trabajo sin el cual el "mercado" ni siquiera podría subsistir (Carrasco, 2006). De esta manera y puesto que la población no puede reproducirse sólo con sus recursos económicos, se puede afirmar que los actuales esquemas interpretativos no son realistas porque no recogen la realidad de la actividad humana al no contemplar su vinculación con la atención, cuidado y reproducción de sus miembros; al ocultar el trabajo doméstico, se desplaza al hogar los costes de la reproducción humana. Desde la economía feminista se critica esta mirada estrecha que la economía sostiene sobre el trabajo y se ofrece una perspectiva mucho más realista que amplía el circuito del trabajo integrando lo que puede designarse como la economía del cuidado (Carrasco, 2011). En esta economía del cuidado -como propuesta conceptual y analítica de la economía feminista-, se procura no solo medir y visibilizar el cuidado en el análisis económico, sino proyectar una mirada que cuestiona el funcionamiento del sistema económico y de la manera en que este se interpreta (Rodríguez, 2012).

El debate pendiente –iniciado pero nunca acabado- es si el trabajo doméstico y de cuidados debe orientarse fundamentalmente a reproducir fuerza de trabajo o a socializar personas que puedan realizar una "vida que valga la pena ser vivida"[3] (Carrasco, C. 2013).

Si el mercado necesita fuerza de trabajo para sustentar la economía y la fuerza de trabajo proviene de la labor realizada desde los cuidados del hogar, podemos decir que es la economía del cuidado quien sostiene al sistema económico.

[1] Esto es: "economía no monetaria", que hace alusión al valor de las cosas que no aparecen en el mercado y que por tanto no tienen precio. Esta actividad se desarrolla fundamentalmente en los hogares y adquiere la dimensión de "economía doméstica". La economía doméstica es una economía de autoconsumo dirigida al interior de las familias; sus características hacen que sea difícilmente mensurable a pesar de su inmensa contribución al bienestar de la familia y de la sociedad.

[2] Al ignorar las actividades no remuneradas, subestimar las remuneradas y obviar las transferencias de tiempo entre los hogares y el mercado, la economía presenta una visión incompleta e inadecuada de las consecuencias de las políticas macro en los hogares y, a su turno, en las relaciones entre mujeres y hombres (Campillo, F, 2000).

[3] Reflexiones y enfoques como los de Amartya Sen (1993), Martha Nussbaum (2002) o Ingrid Robeyns (2008) han servido como punto de partida para situar la calidad de vida en el centro del análisis, defendiendo la individualidad de la persona, pero situada en un contexto determinado con características medioambientales y sociales diversas.

1. Economía de cuidados y sotenibilidad

Asociarle al término cuidado el concepto de economía, implica concentrarse en aquellos aspectos de este espacio que generan o contribuyen a generar, valor económico. Es decir, lo que particularmente interesa a la economía del cuidado[4], es la relación que existe entre la manera en que las sociedades organizan el cuidado de sus miembros, y el funcionamiento del sistema económico (Rodríguez, C. 2005). Sin embargo, en el plano que nos ocupa este término adquiere una dimensión más amplia en tanto que nos referimos al mismo como un valor indispensable e inherente a la sostenibilidad -de la vida-, y no de la economía; en este esquema de sostenibilidad y cuidados, la economía pasa a formar parte de una actividad que es un fin en sí mismo, la vida, y no un medio para conseguir un fin.. Esta perspectiva trata de descentrar la atención de los mercados y ponerla sobre todos esos procesos invisibilizados que son los que contribuyen a alcanzar condiciones materiales y emocionales dignas y efectivas (Pérez, L. Y Domínguez M., 2015).

Mirar desde la sostenibilidad de la vida no es sencillo, entre otros motivos, porque nos sitúa en una tensión básica: observar desde fuera de los mercados capitalistas a una sociedad en la que estos mercados son el centro. (Pérez, 2014), y sin embargo, esta mirada se hace indispensable al haber causado los propios mercados la llamada crisis de los cuidados"[5].

Dichas dificultades se manifiestan tras un complejo proceso de desestabilización del modelo tradicional de reparto de responsabilidades sobre los cuidados y la sostenibilidad de la vida y una reestructuración del conjunto del sistema socioeconómico (Pérez, 2006) El sistema capitalista se rige por el único principio de generar el máximo beneficio individual (De Blas, 2012), considerando que la suma de beneficios individuales en el mercado, conlleva a la mejor optimización de los recursos empleados; esta forma de organización y expansión económica ha sido posible gracias al sostenimiento invisibilizado de los cuidados. Este ámbito de la actividad humana -y no monetaria- en el que se asegura la sostenibilidad de la vida a través de la realización de los trabajos de cuidados, es el espacio de desarrollo humano[6], el cual se orienta a la consecución del mayor bienestar colectivo, a la satisfacción de las necesidades de todas las personas sin exclusión alguna.

Por otro lado, el concepto de economía sostenible, considera a los seres humanos como personas que viven y actúan dentro de un contexto social en el que necesitan ser cuidados y son capaces de cuidar de otros[7], pero los debates sobre cuidado y sostenibilidad aún no han logrado establecer un consenso entre estos dos temas. Nuestro fundamento parte de que para que un sistema económico resulte sostenible, es necesario convertir todo

[4] En este sentido se recomienda seguir a Peña, X. y Uribe, C. (2013), las cuales elaboran un interesante análisis en torno a esta economía del cuidado en el documento "Economía del cuidado: valoración y visibilización del trabajo no remunerado"

[5] Por crisis de los cuidados se entiende la puesta en evidencia de la incapacidad social y política por parte del Estado para garantizar el bienestar de un amplio sector de la población (Ezquerra, 2011) .

[6] Siguiendo a Picchio, Un enfoque macroeconómico ampliado de las condiciones de vida.

[7] Hablar de cuidados es hablar de una necesidad diaria de todas las personas, aunque en diferentes grados y dimensiones (Pérez, A, 2006).

el campo de las fuerzas reproductivas en ejes centrales del pensamiento y la acción, y a su vez, la sociedad debe reconocer el valor de las actividades de cuidado para así organizar, recompensar y distribuir dichas actividades de una manera justa y respetuosa con el medio[8]; de este modo, es necesario extender la ética y la racionalidad del cuidado a todas las relaciones sociales y económicas, incluidas las relaciones humanas con la naturaleza (Shilber, 2015). En este aspecto, la investigación que se está desarrollando toma su punto de partida en torno a 3 ejes temáticos principales[9]: i) Corresponsabilidad y cadenas de cuidados, ii) modos de vida sostenibles y medio ambiente y iii) empoderamiento y participación ciudadana. El objetivo último es visibilizar, reconocer y valorar los cuidados como imprescindibles para el sostenimiento de la vida y las sociedades desde un enfoque de Género y Derechos Humanos. En ese sentido, la aportación que la campaña "Actúa con Cuidados" ofrece a la generación de conocimiento, refuerza la importancia que esta temática debe jugar en nuestra reflexión y análisis para ofrecer un camino de ida y vuelta entre sociedad-universidad, un camino para la transformación social.

1.1. Ciudadanía Global para la sostenibilidad

Esta investigación parte de una apuesta por avanzar en la generación de conocimiento desde la praxis recogiendo las claves que nos ofrece la realidad de las acciones ejecutadas tanto en Cooperación Internacional, como en Educación para el Desarrollo y el marco de trabajo se establece desde el enfoque socioeducativo de ciudadanía global.

La creciente interdependencia del mundo plantea cuestiones sobre qué es lo que caracteriza una ciudadanía con sentido, y cuál es su impacto en el medio global[10] y a su vez suscita también una mayor atención a la dimensión mundial de la educación para la ciudadanía como medio de transformación social; la educación para la ciudadanía global o educación para el desarrollo de quinta generación trata de incidir en esta transformación promoviendo un tipo de ciudadanía generadora de una cultura de la solidaridad, comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (Ortega, 2007), además de consolidarse como un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico (UNESCO, 2015).

[8] La expansión de las libertades y de las capacidades de mujeres y hombres es esencial para construir medios de subsistencia sostenibles, y éstos deberán estar sujetos a la capacidad limitada del ecosistema para absorber y/o soportar el impacto de las actividades humanas (Sen 1999).

[9] Se toma como punto de partida la campaña desarrollada por INTERED en Andalucía desde el año 2012 -"Actúa con cuidados, transforma la realidad"-, la cual ofrece líneas de intervención encaminadas a fomentar procesos de movilización social y trabajo en red, proponiendo un cambio de modelo social basado en la Ética del Cuidado y la Equidad de género".

[10] La ciudadanía mundial se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial (UNESCO, 2014).

La campaña "ACTUA CON CUIDADOS" busca la promoción de una ciudadanía global en la medida que favorece espacios de reflexión sobre en qué sociedad vivimos cuando lo más básico, la generación y el sostenimiento de la vida, ha quedado relegado a un último nivel de valoración y reconocimiento. Así, junto a la reflexión y el análisis crítico, la campaña promueve procesos de empoderamiento y generación de capacidades en la ciudadanía (con énfasis en jóvenes y mujeres organizadas), encaminados a la transformación personal y colectiva. Esta apuesta por los procesos pretende avanzar hacia una ciudadanía movilizada y comprometida con un nuevo modelo de desarrollo que ponga la vida en el centro del sistema, basado en la ética del cuidado, la equidad de género, la paz, la sostenibilidad ambiental, la inclusión social y el pleno disfrute de los derechos humanos de todas las personas. Desde este prisma, la campaña fomenta la participación ciudadana y la incidencia política orientada a construir una nueva sociedad civil cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales. En este sentido, la ética del cuidado muestra la necesidad de búsqueda de soluciones colectivas más sostenibles para los problemas de la esfera privada de la ciudadanía, habitualmente entendidos como temas personales, mediante el paso de propuestas individuales a demandas colectivas de incidencia política, promoviendo así una ciudadanía global.

1.2. Enfoque de capacidades

Esta investigación se fundamenta en el Enfoque de Capacidades centrales promotoras de ciudadanía cosmopolita, desarrollado por Martha Nussbaum; esta teoría, defiende que la mejor aproximación a la idea de un mínimo social básico proviene de un enfoque centrado en las capacidades humanas, es decir, en aquello que la gente es realmente capaz de hacer y de ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida que corresponda a la dignidad del ser humano (Nussbaum, M, 2002). De esta manera, el enfoque de capacidades (CA) se centra en aquello que la gente es capaz de hacer y ser de forma efectiva, lo que supone una respuesta crítica a los enfoques basados en la economía del bienestar, o a aquellos fundamentados en el ingreso y el gasto, en general, basados en el principio utilitario del mayor bien para el mayor número. El CA está centrado en la persona como sujeto, y considera a todos y cada uno de los individuos como un fin en sí mismos y nunca como un medio para la consecución de un bien para la mayoría (Colmenarejo, 2016).

Desde estas claves queremos valorar cómo los propios agentes dinamizadores de la Campaña "Actúa con cuidados" han desarrollado sus capacidades centrales como seres humanos y esto ha promovido en ellas el ser ciudadanía global. Ahora bien, estas capacidades serán percibidas por los propios agentes de la Campaña, serán ellas y ellos los que determinarán aquello que tienen razones para valorar (Sen, A, 1993); las capacidades serán seleccionadas siguiendo los planteamientos de Ingrid Robeyns[11] y la clasificación establecida por Martha Nussbaum[12]. De esta forma, la generación desde la ética del cuidado de una

[11] Ingrid Robeyns (2003): "Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities"

[12] Colmenarejo, R. (2012), realiza una síntesis de esta clasificación en el artículo "Aportaciones de Martha Nussbaum a las ideas de justicia, ética y desarrollo humano. Una revisión bibliográfica".

ciudadanía global, no es el punto de partida, sino el de llegada. Por otro lado, la realidad social actual aporta datos sobre un contexto en el que es pertinente profundizar en una investigación que arroje pistas sobre la relación cuidados-generación de capacidades. En este sentido, la ausencia de referencias sobre la relación cuidados-generación de capacidades en la comunidad científica dedicada a la Educación para el Desarrollo, conecta con la escasez de medición de impacto de las intervenciones de las ONGD y su relación con la transformación social. Esta investigación pretende aportar datos significativos en este campo. Pretendemos comprender los resultados del trabajo realizado, empleando los conceptos del enfoque de capacidades, sin establecerlos previamente y confirmar su presencia en el discurso.

2. Método

2.1. Procedimiento

Esta comunicación pretende visibilizar la investigación fundamentada en la campaña -actualmente en ejecución- "ACTÚA CON CUIDADOS, TRANSFORMA LA REALIDAD", tratando de avanzar y profundizar en la generación de conocimiento desde la praxis. Esta campaña ofrece unas líneas de intervención encaminadas a fomentar procesos de movilización social proponiendo un modelo social basado en la Ética del cuidado y la Equidad de Género.

De este modo, para dar respuesta a los objetivos planteados desde la investigación, utilizaremos una metodología cualitativa basada en la Teoría emergente o fundamentada, que sigue un método inductivo para generar teoría a partir del análisis de los aprendizajes percibidos por los agentes promotores (docentes, responsables, técnicos, colectivos de mujeres) de la campaña "Actúa con cuidados", como razones para valorar como categorías representativas, positivas o negativas, de su experiencia

Los datos serán registrados mediante grabación de entrevistas individuales, grupos de discusión y/o grupos de técnica nominal. Posteriormente se realizará una transcripción detallada de los documentos de audio, clasificación, creación e identificación de categorías o nodos, codificación axial y re-ordenación mediante árboles de categorías. Los datos así ordenados serán después analizados mediante matrices y los resultados representados por diagramas de barras, de dispersión, etc. El software que emplearemos para realizar este procedimiento de análisis de datos será Nvivo.

2.2. Participantes

La población destinataria de esta investigación se ha seleccionado de 3 colectivos que han participado en distinto grado en la campaña ACTÚA CON CUIDADOS; éstos son:

- Centros educativos, profesorado: De los 20 centros educativos de primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos de la C.C.A.A de Andalucía que han participado del proceso

de incorporación de la campaña, se han seleccionado 10 (6M/4H) para establecer el grupo de discusión.

- Personal técnico y/o servicio técnicos vinculado a la misma: para este grupo de discusión se contará con las 10 personas que han participado en la campaña facilitando procesos de empoderamiento a través del enfoque de capacidades, generando en los/as destinatarios el ser "ciudadanía global".

- Colectivos de mujeres participantes en procesos de empoderamiento y movilización social de la campaña: De las 120 mujeres pertenecientes a 7 asociaciones de mujeres en Andalucía, se han seleccionado 10, para realizar las entrevistas individuales. Son mujeres que han participado en procesos de empoderamiento e incidencia política.

3. Resultados

El objetivo último de la investigación es visibilizar, reconocer y valorar los cuidados como imprescindibles para el sostenimiento de la vida y las sociedades desde un enfoque de Género y Derechos Humanos. Esta investigación se fundamenta en el enfoque de capacidades centrales promotoras de ciudadanía cosmopolita, desarrollado por Martha Nussbaum. Nuestras hipótesis son: que estas capacidades son similares a las que identificamos como las de la ciudadanía global, quinta generación, y que estas capacidades centrales se han ido generando a lo largo del proceso de empoderamiento, que se facilitan en la campaña, y que los propios colectivos gracias al empoderamiento que han experimentado pueden identificarlas, utilizando para ello los procedimientos analíticos de la metodología fundamentada.

En el momento actual la investigación se está ejecutando, por ello aún no se han generado resultados suficientes que confirmen la certeza de las hipótesis desde las que partimos, construidas en torno a la ética del cuidado, la adquisición de capacidades, y el impacto posterior que generan en el individuo y en su entorno.

Discusión de resultados y conclusiones

En las conclusiones realizaremos un trabajo comparativo entre los resultados obtenidos y aquello que el Enfoque de las Capacidades considera que define la ciudadanía global.

Durante la ejecución de la investigación, subsanaremos aquellos obstáculos que puedan presentarse a lo largo de la misma en pos de la consecución del objetivo y de los resultados que perseguimos y abordamos.

Referencias bibliográficas

CAMPILLO, F. (2000) El trabajo doméstico no remunerado de la economía, Revista Nómadas, 12: 98-115.

CARRASCO, C. (2006) La paradoja del cuidado: necesaria pero invisible, Revista de Economía Crítica, 5: 39-64.

CARRASCO, C. (2011) La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes, Revista de Economía Crítica, 11: 205-225.

CARRASCO, C. (2013) El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía, Cuadernos de relaciones laborales, 31(1): 39-56.

COLMENAREJO, R. (2012) Aportaciones de Martha Nussbaum a las ideas de justicia, ética y desarrollo humano. Una revisión bibliográfica, Pensamiento, 68 (256): 373-376

COLMENAREJO, R. (2016) Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum, Ideas y Valores, 65 (160): 121-149.

DE BLAS, A. (2012) Pistas para un modelo de vida sostenible. Madrid, España: Intered.

EZQUERRA, S. (2011) Crisis de los cuidados y crisis sistémica: la reproducción como pilar de la economía llamada real, Investigaciones feministas, 2: 175-194.

NUSSBAUM, M. (2002). Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades. Barcelona, España: Herder.

NUSSBAUM, M. (2003) Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. Feminist Economics, 9 (2-3): 33-59.

ORTEGA, M.L. (2007) Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado Cooperación Internacional.

PEÑA, X. Y URIBE, C. (2013) Economía del cuidado: valoración y visibilización del trabajo no remunerado. Lima, Perú: Documentos de Trabajo del programa Nuevas Trenzas, 15.

PÉREZ, A. (2006) Perspectivas feministas en torno a la economía. El caso de los cuidados. Madrid, España: Consejo Económico y Social

PÉREZ, A. (2014) Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid, España: Traficantes de sueños

PÉREZ, L. Y DOMÍNGUEZ, M. (2015) Una revisión feminista del decrecimiento y el buen vivir. Contribuciones para la sostenibilidad de la vida humana y no humana, Revista de Economía Crítica, 19: 34-57

PICCHIO, A. (2001) Un enfoque macroeconómico ampliado de las condiciones de vida, Jornadas Tiempos, trabajos y género, Barcelona, Universidad de Barcelona.

ROBEYNS, I. (2003) Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilitie, Feminist Economics, 9 (2): 61-92.

ROBEYNS, I. (2008) Ideal theory in theory and practice, Social Theory and Practice, 34: 341-62.

RODRÍGUEZ, C. (2005) Economía del cuidado y política económica: una aproximación a sus interrelaciones, XXXVIII reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, CEPAL.

RODRÍGUEZ, C. (2012) La cuestión del cuidado: ¿El eslabón perdido del análisis económico?, Revista CEPAL, 106: 23-36.

SCHILDBERG, C. (2015) El futuro de la economía desde una perspectiva feminista: con cuidado y sostenibilidad, Nueva Sociedad, 256: 75-88.

SEN, A (1993) Capability and well-being. En Nussbaum, M. y Sen, A. (Eds.), The Quality of Life (pp. 30-53). Oxford: Clarendon.

SEN, A (1999) Development as Freedom. Nueva York, E.E.U.U: Anchor books.

UNESCO (2014) Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris, Francia: United Nations Educational, Scientic and Cultural Organization.

UNESCO (2015) Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. Paris, Francia: United Nations Educational, Scientic and Cultural Organization.

UNA APROXIMACIÓN SOCIOEDUCATIVA A LA RELACIÓN "EDAD-FORMACIÓN CONTINUA" COMO FACTOR DE VULNERABILIDAD LABORAL DE LA POBLACIÓN ACTIVA DE MAYOR EDAD EN ANDALUCÍA

Carozo Martín, Valentín
Universidad de Granada, Granada, España
vcarozo@correo.ugr.es

Resumen

La evolución de la esperanza de vida en España aumentará más de cuatro puntos en los próximos treinta años, esto supondrá mayor envejecimiento social. Si a esto sumamos que la notable crisis en la que nos hallamos obliga a retrasar la edad de jubilación, encontramos que la población activa va a estar más años trabajando, con lo que los trabajadores de más edad van aumentar en el futuro. La necesidad de este aumento requiere además de una actualización continua de las cualificaciones que esta población ha de tener para estar en vanguardia con los cambios sociales y económicos que se producen, sobre todo para aquellos grupos de desempleados de mayor edad que pueden quedar fuera de la competitividad que nos piden los mercados de trabajo actuales. Pero si observamos los datos de formación continua en regiones como Andalucía (España), comprobamos que a mayor edad, menor formación recibida, con lo que estamos ante una situación que no se ajusta a las recomendaciones sobre formación a lo largo de la vida que la OIT y UNESCO promulgan, dando pie a peligrosos problemas estructurales y sociales, que estamos empezando a descubrir como consecuencia de la no recualificación continua de los trabajadores de más edad, peligrando así un pilar básico del estado de bienestar y observando la necesidad de nuevas estrategias socioeducativas que fortalezcan a esta masa laboral más vulnerable que ve mermada la necesaria igualdad de oportunidades así como el avance sin control del aumento de la pobreza y el menoscabo de una calidad de vida adecuada y justa.

Abstract

The evolution of life expectancy in Spain will increase by more than four points in the next thirty years, which will mean greater social aging. If we add that the dramatic crisis in which we are forced to delay the retirement age, we found that the workforce will be more years working, so that older workers will increase in the future. The need for this increase also requires continuous updating of skills so that this population must be at the forefront with

the social and economic changes that occur, especially for those groups of older unemployed who may be outside competitiveness among current job markets. But if we look at training data in regions like Andalusia (Spain), we found that older age, lower education received, so we have a situation that does not conform to the recommendations on training throughout life that ILO and UNESCO enacted, giving rise to dangerous structural and social problems, we are beginning to discover as a result of non-continuous retraining older workers, endangering a basic pillar of the welfare state and noting the need for new social and educational strategies that strengthen this most vulnerable workforce that crippled the need for equal opportunities and the advancement uncontrolled increase in poverty and the impairment of an adequate and fair quality of life.

Palabras clave: Formación continua, edad, recualificación, socioeducativa, desempleados.

Keywords: Continuing education, age, requalification, socio-educational, unemployed.

Introducción

En la actualidad, de los aproximadamente 46,5 millones de habitantes que hay en España, casi ocho millones residen en Andalucía, y de estos andaluces, el 27,25% se encuentran ya en la franja comprendida entre los 45 a 70 años. La esperanza de vida en la zona, que se sitúa entre las más elevadas del mundo, con una media de 81 años de vida, dibuja una evolución que se estima irá en aumento en más de cuatro puntos en los próximos treinta años, lo que supondrá, irremediablemente, un incremento de la población de mayor edad (INE, 2014).

Teniendo en cuenta que "el contexto de crisis económica que se inició en 2008, no explica ni justifica tampoco las medidas y políticas desarrolladas en el conjunto del Estado en los últimos años, sino que es necesario atender a los cambios sociales e ideológicos producidos desde los años 70 del siglo XX que, junto al proceso de globalización, fueron debilitando el compromiso de ciudadanía, cohesión y estabilidad social" (Galán, 2009), nos encontramos con una situación actual en la que nos las Administraciones se ven obligadas a retrasar la edad de jubilación, que en el umbral de 2024 llegará a los 67 años, descubriendo que la población activa va a estar más años trabajando, con lo que el número de trabajadores de más edad van aumentar en el futuro.

Durante los últimos diez años, se viene observando desde los Agentes Sociales y desde las entidades gestoras de formación continua en Andalucía, como entre el alumnado de formación profesional para el empleo, la media de edad es inferior a los cuarenta años, respondiendo este perfil a un grupo de trabajadores y trabajadoras con menos de diez años de desarrollo profesional, tendencia que deja un mapa de población activa formada y recualificada, que va incrementando su interés por la formación conforme se avanza en la edad, pero que a su vez, superada dicha edad media indicada, va perdiendo el interés y se va dejando de formar, conforme va a avanzando en edad. A todo ello se suma la complejidad de los mercados de trabajo en la actualidad, cuyos puestos requieren, un forzoso reciclaje que permita su correcto desarrollo y el consiguiente éxito en el mismo. Por ende, se requiere de una mayor formación, un reciclaje continuo y una obligada integralidad de conocimientos

para el correcto desarrollo laboral, ya que la evolución de los mercados de trabajo ha llevado a que la estabilidad de los mismos sea escasa en estos momentos. Ante este panorama, que viene siendo cada vez más estandarizado y homogéneo, se percibe un grupo laboral deficientemente preparado, con altos déficits en formación continua y recualificación que distan mucho de las indicaciones que sobre formación a lo largo de toda la vida dejan patentes las recomendaciones que desde la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (1997) se vienen indicando para el horizonte de 2020.

La masa laboral activa andaluza como parte indiscutible de la aldea global que en vivimos deberá, "fruto de la vertiginosa rapidez de los cambios culturales, tecnológicos y productivos, en la actual sociedad del conocimiento, adquirir, desarrollar, mejorar y actualizar sus competencias para su promoción profesional, social e individual" (ORTEGA, 2009). Esto es posible hoy desde una formación continua, amparada por las normas legales establecidas en la Comunidad y ajustadas a lo propuesto en las normas de carácter estatal, según lo establecido en el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo, aplicado desde marzo de 2007, medida que inspira y hace posible la aparición del Decreto 335/2009, que viene a regular, hasta el día de hoy, la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía, aspectos que vienen a ser actualizados con la puesta en marcha, en diciembre de 2011, del II Plan Andaluz de Formación Profesional.

Este estudio persigue observar y analizar la evolución del tema desde un prisma cuantitativo, aspecto que nos permite tener una cuantificación real de lo que acontece, ya que se podrá conocer el grupo de población activa que recibe formación profesional para el empleo, averiguando el grado de correlación entre la edad y la formación continua recibida, así como la incidencia de la edad en la formación implementada, llevándose a cabo todo desde un análisis comparativo de los datos aportados desde los entes públicos y desde una gestora de formación profesional para el empleo. Ayudando así, a encarar el importante reto de afrontar las complejas evoluciones que los diferentes espacios de la sociedad están sufriendo bajo el estímulo de diferentes factores nacidos de una aldea global e interconectada, de un vertiginoso progreso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como por el mencionado envejecimiento de la población y la aun patente crisis financiera que afecta especialmente a Europa.

1. Metodología

Como todo proceso de investigación se establece una revisión bibliográfica de conocimientos, por lo que se implementa un método analítico-deductivo de las fuentes documentales, dando cuerpo a la investigación histórica, conceptual y socio-laboral, que dará paso y fundamentación a los aspectos cuantitativos a investigar y tratar.

Para el desarrollo de este estudio cuantitativo, se está acudiendo a las bases de datos publicadas por el Instituto Nacional de Estadística, la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, el Observatorio ARGOS dependiente del Servicio Andaluz de Empleo de la Junta de Andalucía, así como la base de datos de participantes en formación continua de una de las gestoras de formación más importantes de Andalucía.

2. Trabajo de campo. Una revisión socioeducativa de la relación "edad-formación continua" y sus consecuencias

La población y muestra con la que se está trabajando contempla a la suma total de población activa de las ocho provincias de Andalucía que han sido formadas desde una gestora de formación, llegando la misma a los 59000 sujetos, de los que se está analizando los parámetros: edad, formación reglada, número y tipo de cursos recibidos, todo ello en la franja comprendida entre los años 2005 y 2013.

Tal y como se desprende de los datos analizados podemos ver que aquellos sujetos formados, en la franja de edad comprendida entre los 36 años en adelante, indicaban tener algún tipo de formación reglada. Y de igual forma podemos inferir que a menor formación reglada, menor acceso a la formación continua, presumiendo por lo tanto que existe además correlación entre el grado de formación reglada y el desarrollo de formación continua desarrollado por la población activa. Además, si para este grupo de edad, tenemos en cuenta el factor sexo, podemos ver como existe mayor presencia de hombres, que suponen más de la mitad del grupo estudiado con un 53,65%, frente al 46,35% que eran mujeres, constatándose así cómo los hombres acceden en mayor medida a la formación continua en detrimento de las mujeres.

Esta progresión hace suponer que existe una alta correlación entre la edad y la formación recibida, pudiéndose inferir una notable incidencia de la edad entre la formación continua de los trabajadores, su sexo y su formación reglada recibida con anterioridad, aspecto que es de destacar si sumamos lo indicado respecto al aumento de la esperanza de vida en el país, así como a la bajada de la natalidad, y sobre todo, a las líneas de actuación socio-laboral que se comienzan a implementar en Andalucía, y que conllevan un retraso en la edad de jubilación y por ende, un mayor tiempo de vida laboral, dentro de un mercado de trabajo que se caracteriza, cada día más, por su inestabilidad contractual, y por la necesidad de estar en vanguardia con los requerimientos de la demanda y por lo tanto con puestos de trabajo muy específicos y en constante actualización, y en clara consonancia con lo que se detecta desde la UNESCO (1997), donde ya se deja constancia de que "la precariedad del empleo y el aumento del desempleo son cada día más preocupantes" y donde "el mejoramiento necesario en la producción y la distribución en la industria, la agricultura y los servicios exige mayor competencia, nuevos conocimientos y la capacidad de adaptarse de forma productiva a las exigencias siempre cambiantes del empleo a lo largo de la vida laboral", dejando de lado las dinámicas de la primera mitad del pasado siglo XX, en las que la fuente de producción de competencias necesarias para el trabajo era mismo trabajo para pasar a una formación entendida a día de hoy como "coproducción", donde la gestión de los recursos humanos pasa por mantener los mismos en una continua formación que se va acumulando y ampliando en aras de un correcto desarrollo laboral.

Discusión y conclusiones

Desde el campo de las Ciencias de la Educación, y ya desde el inicio de este Siglo XXI, se viene observando, tanto por los Agentes Sociales como por las entidades gestoras de formación continua, como el alumnado de formación profesional para el empleo en Andalucía, tiene cada vez una media de edad que baja de los cuarenta años, la tendencia dibuja un incremento de la formación conforme se avanza en la edad, pero a su vez, superada dicha edad media indicada, se observa una bajada en el interés por formarse conforme se va a avanzando en edad.

A tenor de lo indicado, la complejidad del actual mercado laboral (cuyos puestos requieren una forzosa actualización pues demanda una mayor formación, reciclaje continuo y una obligada integralidad de conocimientos para el desarrollo laboral, acorde con la evolución de los modelos de trabajo) nos lleva a que la estabilidad sea escasa, en estos momentos. Esto choca con lo que se indica anteriormente, ya que la realidad nos desvela un grupo laboral deficientemente preparado, con altos déficits en formación continua y recualificación que distan mucho de las indicaciones que sobre formación a lo largo de toda la vida dejan patentes las recomendaciones que desde la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo se vienen indicando para el horizonte de 2020. Una formación a lo largo de la vida que ha evolucionado a lo largo de la historia, aumentando su peso conforme la humanidad ha ido progresando y avanzando económica y socialmente, readaptándose su significado, contenidos y objetivos, sobre todo, en un momento como el actual, donde la aldea global requiere de una formación profesional permanente y a lo largo de toda la vida, que ha de adaptarse a cambios vertiginosos, y a una sociedad más longeva, que necesita cada vez más, alargar su tiempo de trabajo, retrasando la edad de jubilación y dependiendo, por ende, de una formación que recualifique y mantenga en vanguardia a los trabajadores de todas las edades, tanto para el hoy como para el mañana. Máxime en un momento económico de gravedad como la actual, en el que debemos impulsar la positividad y buscar aquellos aspectos reales que apuntan a ese necesario compromiso social y político que nos ayude a desarrollar un aprendizaje que nos permita avanzar en la convivencia de este mundo intercultural y globalizado, ambicionando el desarrollo como ciudadanos que permitan un efectivo progreso de nuestra sociedad, y aceptando que todos tenemos derechos pero también obligaciones para con nuestra colectividad, siendo la formación una plataforma ideal como respuesta y base sobre la que sostener los cimientos de toda sociedad.

Así, la apuesta por la formación continua como uno de los garantes del desarrollo social y económico, ha tenido especial relevancia en zonas de exclusiva singularidad, como es el caso de Andalucía, donde por su particular idiosincrasia económica y social, con un reconocido retraso en el nivel educativo de la población, ha hecho que la sociedad confíe en la necesidad de tener una mano de obra más cualificada, a través del desarrollo de acciones de formación continua amparadas por las normas legales establecidas en la comunidad y ajustándose a lo propuesto en las normas de carácter estatal y que vienen a adaptarse a un escenario económico complicado y que demanda una actuación adecuada para su recuperación, con lo que se han planteado líneas estratégicas de actuación que permitan llevar a cabo tanto una reforma laboral y de las políticas de empleo y pensiones, así como la reforma de la educación.

Cuantitativamente, el porcentaje medio de población activa formada en Andalucía con respecto al total nacional en los últimos siete años se aproxima al 20%, esto supone que se han formado una media de casi 100.000 trabajadores por año. Si tenemos en cuenta que la media de población activa ocupada en Andalucía, en

estos últimos tres años ronda los tres millones de personas, supone que el porcentaje medio de trabajadores formados sobrepasa el tres por ciento.

De esta forma, este estudio de aproximación llevado acabo sobre la incidencia de la edad en la formación continua de los trabajadores de Andalucía, a través de una gestora de formación profesional para el empleo, toma en consideración final los retos que se plantean desde el Consejo de la Unión Europa (2001), y que atañen a los cambios que se están produciendo en la vida laboral, social y demográfica de la zona y que hacen destacar de forma clara, que "el porcentaje de personas de edad avanzada nunca ha sido tan elevado. La duración de la vida es cada vez mayor y el período de vida activa es cada vez más prolongado. Las personas jóvenes capacitadas constituyen un recurso cada vez más escaso, especialmente en los países con un mercado laboral reducido", por lo que se recomienda examinar con atención estas tendencias en aras de un desarrollo social sostenible y con la necesidad de "alentar a la población a continuar aprendiendo, siguiendo las vías tradicionales de la educación y la formación en el puesto de trabajo, para tener más posibilidades de empleo y desarrollar el espíritu empresarial, así como el facilitar información y orientación y continuar la educación y la formación de la población durante un período más largo y activo". Posibilitando así el brote nuevos y necesarios paradigmas que logren un crecimiento económico razonable y sostenible y mayores tasas de ocupación, que seguro ayudarán a superar estos momentos de inseguridad que vivimos, es decir, modificaciones tanto cualitativas como cuantitativas que se hagan sentir en todas las esferas de la actividad humana, y en las que la acción socioeducativa juega un papel esencial para conseguir una sociedad igualada, sostenible, en vanguardia, solidaria, copartícipe e inclusiva, es decir, tal y como venimos diciendo, una necesaria sociedad cohesionada.

Referencias bibliográficas

Comisión de las comunidades Europeas (2001): Comunicado de la Comisión de 21 de noviembre de 2001, para hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente, (Bruselas).

Echeverría, B. (2008): Configuración de la profesionalidad, en B. Echeverría (Ed.), Orientación Profesional, Editorial UOC, Barcelona. Pp. 23-68.

Galán, H. (2009). ¿Qué crisis afecta al Estado del Bienestar? Dinámica general y lecciones del caso alemán, Andamios. Revista de Investigación Social, 5(10), 335-359.

Homs, O. (1999): La formación de los trabajadores: ¿a más formación, mayor cualificación?, en F. Miguélez y C. Pierto (Eds.), Las relaciones de empleo en España, Siglo XXI de España Editores, SA, Madrid. Pp. 167-189.

Instituto Nacional de Estadística (2014): Proyección de la Población de España 2014–2064. Madrid.

Ortega, Mª. C. (2009): "Desarrollo de competencias y acreditación", en E. López-Barajas (Ed.), El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI, Narcea – UNED Editores, Madrid. Pp. 83-107.

UNESCO (1997): V Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos – Declaración de Hamburgo. Informe Final, de 18 de julio de 1997, (Hamburgo).

MEDIACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS

Viana-Orta, María-Isabel
Universidad de Valencia, España
M.Isabel.Viana@uv.es

Senent Sánchez, Joan María
Universidad de Valencia, España
Joan.M.Senent@uv.es

Resumen

La adquisición y desarrollo de competencias sociales y ciudadanas en la escuela no solo depende de las modificaciones curriculares que se puedan llevar a cabo en cada momento, sino que en gran medida depende también de las políticas adoptadas por las administraciones en relación a la convivencia escolar y a la resolución de conflictos en los centros educativos. El objetivo del presente trabajo es mostrar el enorme potencial que posee la mediación escolar en la adquisición y desarrollo de competencias básicas por parte del alumnado durante la educación básica y, en concreto, de las competencias sociales y ciudadanas. El trabajo se completa con un estudio comparado de las 17 Comunidades Autónomas españolas (CCAA) para conocer y valorar el posible respaldo normativo que cada una de ellas ha ofrecido a esta forma de gestionar los conflictos en entornos educativos. Tras el estudio podemos constatar que dicho respaldo resulta ser muy variado en los diferentes territorios españoles, y queremos destacar el caso de Cantabria en el que se reconoce expresamente que, entre los objetivos que persigue la mediación, se encuentra el de contribuir al desarrollo de competencias básicas, postura que compartimos plenamente.

Abstract

The acquisition and development of social and citizenship competences at schools not only depends on the curricular modifications that can be performed in every moment, but largely depends also of policies adopted by the authorities in relation to the school coexistence and to conflict resolution in schools. The objetive of this work is to show the enormous potential that school mediation has in the acquisition and development of key competencies by students during basic education and, in particular, social and citizenship competences. The work is completed with a comparative study of the 17 Spanish autonomous regions to know and assess the possible regulatory support that each of them has offered to this way of

managing conflicts in educational settings. After the study, we can see that support is very varied in the different Spanish territories, and we want to highlight the case of Cantabria that which is expressly recognized among the objectives that pursues school mediation, is the contributing to the development of key competencies, posture that we fully share.

Palabras clave: mediación escolar, competencias básicas, educación comparada, educación primaria, educación secundaria.

Keywords: school mediation, key competences, comparative education, primary education, secondary education.

1. Mediación escolar y desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria

Por un lado, la formación en resolución de conflictos y mediación por parte de todo el alumnado, y por otro, el uso de procesos mediadores para la resolución de los conflictos que puedan plantearse en los centros educativos, tienen mucho que aportar a la adquisición y desarrollo de competencias básicas por parte del alumnado durante la educación básica, sobre todo, en relación a las competencias de carácter más transversal como son las competencias sociales y ciudadanas, las de aprender a aprender y las de autonomía e iniciativa personal. Pero no solo aportan a estas competencias más transversales sino que también tienen mucho que aportar a otras competencias directamente relacionadas con materias concretas, como es, por ejemplo, la competencia lingüística.

Aquí nos interesa destacar la enorme aportación que realiza la mediación escolar en concreto a las competencias sociales y ciudadanas, como se puede observar realizando un pormenorizado análisis de las normas educativas que regulan el desarrollo de competencias básicas, que enumeramos más abajo pero que no podemos exponer aquí de forma detallada por falta de espacio. En general, forman parte de las competencias sociales y ciudadanas, todas aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo. En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. En síntesis, estas competencias suponen comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

Las normas aludidas son las siguientes leyes con sus correspondientes desarrollos normativos:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes da la Educación Secundaria Obligatoria.

- Decretos autonómicos de desarrollo curricular de Primaria y Secundaria.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- Decretos autonómicos de desarrollo curricular de Primaria y Secundaria.

2. Objetivos e hipótesis de partida

Por todo ello, los objetivos del presente trabajo son:

• Incidir en la aportación de la mediación escolar a la adquisición y desarrollo de competencias sociales y ciudadanas durante la Educación Obligatoria.

• Realizar un estudio comparativo de las normas reguladoras de la convivencia escolar de las diferentes CCAA, para conocer si existe un reconocimiento normativo expreso de dicha aportación.

En este sentido, nuestra hipótesis de partida es que aquellas CCAA que hayan incorporado la mediación escolar en sus normas reguladoras de la convivencia escolar, habrán reconocido expresamente la aportación de la misma al desarrollo de competencias sociales y ciudadanas.

3. Metodología

Presentamos un estudio comparado que partiendo del método comparativo deductivo presentado por Hilker y Bereday en los años sesenta (García Garrido, 1990), recibió luego aportaciones de García Garrido (1990), Ferrer (2002) y Martínez Usarralde (2003), entre otros. Así pues, las etapas fundamentales de nuestro estudio fueron: fase pre-descriptiva; fase descriptiva; fase interpretativa; fase de yuxtaposición; y fase comparativa propiamente dicha. En el presente trabajo, por sus características y limitaciones propias, presentaremos únicamente las fases de yuxtaposición y comparación. Las unidades comparativas fueron la totalidad de las CCAA españolas (n=17), y la variable comparada la existencia o no de reconocimiento expreso de la aportación de la mediación escolar a la adquisición y desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. Las fuentes de información manejadas han sido las normas reguladoras de la convivencia escolar de los diferentes territorios con independencia de su rango jerárquico.

4. Fase de yuxtaposición

Tabla 1: Yuxtaposición

RECONOCIMIENTO EXPRESO DE LA APORTACIÓN DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR A LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS		
UNIDADES COMPARATIVAS	REC. EXPR.	LITERALIDAD DEL RECONOCIMIENTO
ANDALUCÍA	NO	
ARAGÓN	NO	
ASTURIAS	NO	
BALEARES	NO	
CANARIAS	NO	
CANTABRIA	SI	"La mediación escolar en un método de resolución de conflictos mediante la intervención de una o varias personas ajenas a los mismos, denominadas mediadores, con el objeto de ayudar a las partes a obtener por ellas mismas un acuerdo satisfactorio así como de contribuir al desarrollo personal y social del alumnado, y al desarrollo, adquisición y consolidación y potenciación de las competencias básicas, especialmente de la competencia social y ciudadana, de la autonomía e iniciativa personal, y la competencia en comunicación lingüística" (art. 40.1, Decreto 53/2009)
CASTILLA-LA MANCHA	NO	
CASTILLA Y LEÓN	NO	
CATALUÑA	NO	
COMUNIDAD VALENCIANA	NO	
EXTREMADURA	NO	
GALICIA	NO	
LA RIOJA	NO	
MADRID	-	No contempla la mediación en su regulación de la convivencia.
MURCIA	-	No contempla la mediación en su regulación de la convivencia.
NAVARRA	NO	
PAÍS VASCO	-	No contempla la mediación en su regulación de la convivencia.

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones y verificación de hipótesis

En primer lugar, como podemos observar en la tabla de yuxtaposición, hay 3 CCAA (17,65%) que no contemplan la mediación en sus normas de convivencia, que son: Madrid, Murcia y País Vasco.

En segundo lugar, del resto de CCAA solo hay 1 (5,88%) que sí que contempla expresamente en sus normas reguladoras de la convivencia escolar, la significativa aportación de la mediación escolar a la adquisición y desarrollo de competencias básicas y, entre ellas, a las competencias sociales y ciudadanas. Esta es la Comunidad Autónoma de Cantabria.

En tercer lugar, por tanto, hay 13 CCAA (76,47%) que no reconocen de forma expresa la aportación de la mediación escolar al desarrollo de las competencias básicas. Estas son: Andalucía; Aragón; Asturias; Baleares; Canarias; Castilla-La Mancha; Castilla y León; Comunidad Valenciana; Extremadura; Galicia; La Rioja; y Navarra.

En cuarto lugar, queremos destacar que, obviamente, que las normas de convivencia no recojan el enorme potencial que posee la mediación escolar en el desarrollo de competencias, no quiere decir que ese potencial no exista ni que esa Comunidad no lo aprecie así, porque siempre podría entenderse de forma implícita y/o regularse en otro tipo de normas que no fueran las de convivencia escolar. Además, es necesario destacar que muchas de las normas de convivencia analizadas son anteriores a la propia LOE (2006) que fue la primera ley que introdujo en España el nuevo modelo educativo basado en la adquisición y desarrollo de competencias básicas.

Teniendo todo ello en cuenta, podemos concluir que nuestra hipótesis de partida solo ha sido verificada en una de las diecisiete CCAA españolas, en Cantabria, pero que ello no es obstáculo para que pueda hacerse en un futuro a medida que se revisen y modifiquen las correspondientes normas de convivencia autonómicas.

Consideramos que el reconocimiento expreso por parte de las Administraciones Educativas de la aportación de la mediación escolar a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, sería un nuevo espaldarazo en el camino de extensión y consolidación de la mediación escolar en nuestro país.

Referencias bibliográficas

BOQUÉ, M.C. (2003). Cultura de mediación y cambio social. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1990). Fundamentos de la educación comparada (3ª ed.). Madrid: Dykinson.

FERRER JULIÁ, F. (2002). La educación comparada actual. Barcelona: Ariel.

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN (LOE) (BOE nº 106, 04/05/2006)

LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) (BOE, nº 295, 10/12/2013)

MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2003). Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos. Madrid: La Muralla.

REAL DECRETO 1513/2006; DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (BOE, 08712/2006)

REAL DECRETO 1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (BOE nº5, 05/01/2007).

REAL DECRETO 126/2014, DE 28 DE FEBRERO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (BOE nº52, 01/03/2014).

REAL DECRETO 1105/2014, DE 26 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DEL BACHILLERATO (BOE nº 3, 03/01/2015).

SUARES, M. (2008). Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas. Buenos Aires: Paidós.

VIANA, M.I. (2011). La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. Valencia: Universitat de València.

Normativa autonómica analizada, diferenciada por Comunidad Autónoma y ordenada jerárquicamente:

ANDALUCÍA:
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº 252, 26-12-2007).
- Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados no universitarios (BOJA, 24-04-1999).
- 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 (BOJA nº 25, 02-02-2007) (Corrección de errores, BOJA nº 54, 16-03-2007).
- Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA nº 156, 08-08-2007).

ARAGÓN:
- Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad de Aragón (BOA nº 68, 05-04-2011).

ASTURIAS:
- Decreto 76/2007, de 20 de junio, por el que se regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanza de carácter no universitario en el Principado de Asturias (BOPA nº 165, 16-07-2007).
- Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias (BOPA nº 246, 22-10-2007).

BALEARES:
- Ley 17/200, de 13 de noviembre, Integral de la Atención y de los Derechos de la infancia y la Adolescencia en las Islas Baleares (BOE nº 297, 13-12-2006).
- Decreto 121/2010, de 10 de diciembre, por el que se establecen los derechos y los deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de las Illes Balears (BOIP nº 187, 23-12-2010).

CANARIAS:
- Decreto 114/2011, de 11de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 108, 02-062011).

CANTABRIA:
- Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOC nº 251, 30-12-2008).
- Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC nº 127, 03-07-2009).

CASTILLA-LA MANCHA:
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (DOCM nº 144, 28-07-2010).
- Decreto 3/2008, de 8 de enero, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha (DOCM nº 9, 11-01-2008).

CASTILLA Y LEÓN:
- Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León (BOCyL Nº 99, 23-05-2007) (Corrección de errores, BOCyL, 21-09-2007).
- Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por el que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Catilla y León (BOCyL nº 234, 03-12-2007).
- Resolución de 7 de mayo, de 2007, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se implanta la figura del coordinador de convivencia en centros docentes de Catilla y León a partir del curso 2007-2008 (BOCyL nº 93, 15-05-2007).

CATALUÑA:
- Ley 21/2003, de 4 de julio, de fomento de la paz (DOGC n1 189, 08-08-2003).
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (DOGC nº 5422, 16-07-2009).
- Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y oportunidades en la infancia y la adolescencia (DOGC nº 5641, 02-06-2010).
- Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña (DOGC nº 4670, 06-07-2006).
- Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos (DOGC nº 5686, 05-08-2010).

COMUNIDAD VALENCIANA:
- Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios (DOCV nº 5738, 09-04-2008).

EXTREMADURA:
- Ley 4/2011, de 7 de marzo de Educación de Extremadura (LEEX) (DOE nº 47, 09-03-2011).
- Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Extremadura (DOE nº 36, 21-03-2007).

GALICIA:
- Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa (DOG nº 136, 15-07-2011).

LA RIOJA:
- Decreto 4/2009, de 23 de enero, por el que se regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros (BOR nº 13, 28-01-2009).
- Orden 26/2009, de 8 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR nº 118, 22-09-2009).

MADRID:
- Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (BOCM nº 97, 25-04-2007).

MURCIA:
- Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BOM nº 252, 02-1-2005).
- Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BOM nº 51, 02-03-2006).
- Resolución de 28 de septiembre de 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar (BORM nº 241, 19-10-2009).

NAVARRA:
- Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra (BON nº 116, 24-09-2010).
- Orden Foral 204/2010, de 16 de diciembre, del Consejero de Educación, por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra (BON nº 13, 20-01-2011).

PAÍS VASCO:
- Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca (BOPV nº 38, 25-02-1993) y Ley 3/2008, de 13 de junio, de segunda modificación de la Ley de Escuela Pública Vasca (BOPV nº 118, 23-06-2008).
- Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV nº 240, 1612-2008).

MODELOS EDUCATIVOS PARA ADULTOS MAYORES

Pérez-de-Guzmán, Victoria
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mvperpuy@upo.es

Rodríguez-Díez, José Luis
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
jlrdiez@gmail.com

Pinilla Rojas, Claribeth
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
pclaribeth@yahoo.es

Resumen

Mediante un muestreo teórico de fuentes documentales y bajo un enfoque diacrónico, hemos realizado una revisión de los modelos educativos sobre educación de adultos, indicando las aportaciones de cada uno de ellos. Se presenta, en primer lugar, el enfoque tradicional, en el que se detecta las carencias del mismo. A continuación se describen tres modelos que consideramos han sido claves en el avance de las metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje con adultos y, por ende, con adultos mayores. El modelo de Paulo Freire quién opina que la alfabetización es necesaria para la liberación; el modelo de Bertrand Schwartz para quién el principio de la educación permanente era considerado el factor fundamental de los cambios del futuro y el modelo de las Comunidades de Aprendizaje que se plantean como una respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todos y todas. Las conclusiones nos llevan a reflexionar sobre la importancia de aplicar modelos adaptados a las circunstancias y necesidades del contexto y los sujetos.

Abstract

Through a theoretical sampling of documentary sources and under a diachronic approach, we conducted a review of four educational approaches or models on adult education and indicated the contributions of each. The traditional approach in which shortcomings of it were detected and was not considered for this study. Therefore, we considered the other three approaches or models that have been instrumental in advancing the methodologies of teaching and learning processes with adults and older adults. First, the Paulo Freire's approach or model who believed that literacy was necessary for liberation. Second, the

approach or model of Bertrand Schwartz for whom the principle of lifelong education was considered the key factor of future changes. Last, the approach or model of Learning Communities which raised that an egalitarian educational response was necessary to achieve an information society for everyone. Therefore, these findings lead us to reflect on the importance of applying approaches or models adapted to the circumstances and needs of the context and subjects.

Palabras clave: modelos educativos, adultos mayores, comunidades de aprendizaje.

Keywords: educational models, older adults, learning communities.

Introducción

Las primeras investigaciones sobre el aprendizaje de adultos se remontan a principios del siglo pasado. Destacamos, entre otros: Hall "Senescence, the last half of life" (1922), Thondike "Adult Learning" (1928) y "Adul Interests" (1935), Lindeman "The Meaning of Adult Education" (1926) y Herbert Sorenson "Adult Abilies" (1938) (Moñivas, 1998). El pensamiento postformal y complejo, propio de los adultos, no sólo está conformado por el procedimiento lógico y abstracto, además lo conforma la experiencia y las emociones propias de la vida. Entre las características de esta etapa del pensamiento específicamente adulto hay que destacar (Instituto Superior de Formación, 2012):

- El aprendizaje además de elementos y procesos cognitivos implicaría también emocionales y afectivos.

- Existe conciencia de la interdependencia entre distintos los puntos de vista.

- El pensamiento depende del contexto cultural cambiante en el tiempo y en el espacio.

- Admite distintas maneras de plantear un mismo problema y diferentes soluciones.

- La solución de problemas no es única ni necesaria. El relativismo es un ingrediente más.

- El pensamiento es un proceso abierto y dialéctico e implica la contradicción.

- El pensamiento se caracteriza por su multidimensionalidad y por su multidireccionalidad.

Tradicionalmente, las teorías pedagógicas del aprendizaje han derivado de teorías psicológicas. Múltiples son las teorías y modelos sobre el aprendizaje de adultos, aunque ninguna por sí sola lo define totalmente; entre otras causas por la heterogeneidad de los adultos mayores y sus motivaciones para aprender. En esta comunicación se presentan modelos educativos centrados en este sector de la población. Comenzamos por el modelo tradicional, que se sigue aplicando en algunos contextos, para continuar con el modelo de Paulo Freire quién opina que la alfabetización es necesaria para la liberación (Freire, 1967); el modelo de Bertrand Schwartz para quién "el principio de la educación permanente era considerado el factor fundamental de los cambios del futuro" (Fernández, 2000, p.24) y el modelo centrado en las Comunidades de aprendizaje que se plantean como una respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todos y todas (Jaussi & Luna, 2002).

1. Método seguido en nuestro estudio

La metodología seguida está centrada principalmente en un método descriptivo basado en un enfoque diacrónico y mediante un muestreo teórico de fuentes documentales. El propósito metodológico es realizar una revisión de los modelos educativos empleados en la educación de adultos mayores. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986, citado por Hernández, Fernández, Baptista & Casas, 1998) y así mismo, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia-- describir lo que se investiga.

2. Modelos educativos para adultos mayores

A continuación se presentan algunos modelos que se han utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje con adultos y, por ende, con adultos mayores. Siguen utilizándose cada uno de ellos en diferentes contextos, por lo que consideramos que hay que analizarlos con detenimiento para que podamos tener nuestro propio punto de vista e identificar las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos. Teniendo en cuenta que la educación de adultos no es un fin, sino un medio. La mirada de aprendizaje a lo largo de la vida se hace necesaria, hoy más que nunca.

2.1. Modelo Tradicional

El modelo tradicional se basa en la unidireccionalidad del aprendizaje desde el docente hacia el alumnado y está enfocado en la enseñanza, no en el aprendizaje. Los contenidos pedagógicos se limitan a los fundamentos de la lectura, escritura, aritmética, un poco de historia y otras materias (Toffler, 1985 citado por De Zubiría, 1994). El método de enseñanza, según este enfoque, es academicista, de trasmisión oral básicamente y desarrollado bajo un régimen disciplinario donde el alumnado aprenden por imitación y repetición del docente.

Durante siglos la educación de adultos estaba relegada de las grandes instituciones de enseñanza. No fue hasta el siglo XX cuando se produjo un incremento exponencial en el número de adultos que accedieron a la educación. Sin embargo, originariamente y como afirma Medina Fernández (2000, p.92) "la educación de adultos no era otra cosa que una aplicación adaptativa de la Pedagogía general".

Entre otros motivos esto ocurría porque los docentes de adultos no tenían un modelo de enseñanza distinto del modelo infantil vigente en el sistema escolar. Como consecuencia los adultos fueron enseñados como si fueran niños. Además se trataba de una educación compensatoria de las deficiencias educativas ya que originariamente eran básicamente programas de alfabetización.

2.2. Modelo de Paulo Freire

En la segunda mitad del siglo XX en el contexto de una América Latina económicamente dependiente, con enormes diferencias sociales, una tasa de pobreza muy elevada y una población muy joven mayoritariamente analfabeta comienzan a aplicarse modelos desarrollistas para acabar con el supuesto subdesarrollo en el que se encontraban estos países (Carreño, 2009-2010). Aparte de los modelos económicos también se aplican pedagogías desarrollistas. Son modelos abstractos importados de los países ricos, supuestamente válidos para todas las sociedades, que no tienen en cuenta las diversas realidades de cada sociedad (Nassif, 1984). La pedagogía desarrollista se concibe como una formación básica para alcanzar el desarrollo económico de ahí que priorice en el currículo aquellas materias que propicien este fin.

Evidentemente estos modelos desarrollistas perpetuán la dependencia de los países en vías de desarrollo ya que los centros de decisión están fuera de éstos. Esta realidad provocó la propuesta de modelos socioeconómicos, políticos y culturales propios frente a los importados de los países desarrollados (Carreño, 2009-2010).

Es en este contexto donde Paulo Freire (1921-1997) comienza a desarrollar su teoría pedagógica nacida de su práctica como docente pues como él mismo dice, "separada de la práctica la teoría es puro verbalismo inoperante" (Freire, 2006, p.30). Para Freire la educación es la base indispensable y necesaria para crear conciencia en las personas y conducirlas a un futuro mejor, al progreso y a su liberación.

La alfabetización y como extensión el aprendizaje a lo largo de la vida son los pilares sobre los que se sustenta la pedagogía de Freire, él mismo afirma que "aprender a decir su palabra es, para un alfabetizado, aprender a pronunciar el mundo" (Calderón, 2010, p.29). De su extensa obra destacamos por lo que supusieron y siguen suponiendo para la pedagogía:

- La educación como práctica de la libertad (1967). Donde defiende la educación para desarrollar la libertad de las personas.

- Pedagogía del oprimido (1970). Es un estudio y análisis de las causas que oprimen al hombre y cómo revertir esta situación.

- Extensión o comunicación (1971). Crítica a las tradicionales formas y campañas de alfabetización.

Para este educador la educación siempre debe partir de la realidad que rodea al individuo y debe ser un proceso dialógico donde el ser humano sea un agente de su propia liberación, para ello es necesario modificar la relación educador-educando, los niveles de conciencia del alumnado así como potenciar el rechazo de la "educación bancaria" donde el educando es sólo un objeto en el proceso educativo. Los hombres tienen que tomar sentido de su propia existencia para poder ser personas, como afirma en Educación como práctica de la libertad (1967).

Este pensamiento conlleva al rechazo de los modelos tradicionales de educación de adultos. Según Freire éstos se prestan a la manipulación del educando en vez de hacer de él una persona realmente libre, así mismo denuncia la concepción ingenua de la alfabetización ya que tras una perspectiva falsamente humanista realmente esconde un miedo a la libertad (Dido, 2008). La alfabetización no puede ser concebida únicamente como la entrega por parte del educador de palabras, sílabas, letras y números al educando, para Freire ya no hay educador y

educando sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo (Freire, 1975) de ahí la triple dimensión del valor de la palabra: como reflexión, como acción transformadora de la realidad, y como derecho de todos los hombres.

La pedagogía de Freire va mucho más allá de la pedagogía en si misma e implica un pensamiento político puesto que ningún ser humano decide ser analfabeto per se sino que son los demás hombres los que propician esta condición. Alfabetizar y por extensión educar conlleva concienciar al analfabeto y por tanto concienciar al oprimido ya que "la conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida" (Freire, 1967, p.6). Este pensamiento pedagógico-político sienta las bases y desarrolla las denominadas pedagogías de la liberación, donde Freire es su representante más destacado.

Para Dussel (2002) la pedagogía de la liberación supera las de Piaget y Vygotsky ya que estos autores mantienen una concepción individualista del proceso educativo, sin embargo para Freire el hecho educativo no se entiende sin la relación mutua entre los sujetos dentro de una comunidad es por tanto una pedagogía basada en el dialogo, es un proceso dialógico en el que todos los seres humanos puedan hablar y sobre todo escucharse (Santos, 2008).

Las pedagogías de la liberación propusieron una gran variedad de estrategias educativas aunque todas ellas, como afirma Nassif (1984), hacen referencia:

- Al reconocimiento de la politicidad de la educación.

- A la denuncia de los factores de alienación provenientes del contexto económico y político, y

- A la propuesta de transformación de la realidad, que contrasta fuertemente con el reformismo postulado por las pedagogías desarrollistas (p.58).

Como señala McLaren (2004, p.151) "Freire fue uno de los primeros pensadores educacionales de renombre internacional que valoraron, de forma totalizadora, la relación entre educación, política, imperialismo y liberación".

La educación liberadora se propicia desde dos frentes independientes y a su vez complementarios (Carreño, 2009-2010): La educación sistemática que es la que realiza desde el poder y sólo puede ser transformada por él, y los trabajos educativos que se refiere a la educación realizada desde la base.

Por tanto es posible realizar acciones educativas liberadoras dentro de situaciones opresoras, independientemente del contexto donde se realice esta opresión, pues la opresión no es exclusiva de los países pobres y la sociedad globalizada actual presenta muchas similitudes con la que vio nacer la pedagogía de la liberación, en palabras de Arroyo (2004, p.137): "Mientras vivamos en «tiempos del cólera», opresión, exclusión, miseria, desempleo o subempleo, mientras perdure un mínimo de sensibilidad humana, la figura de Paulo Freire continuará incomodando la teoría y la práctica educativa formal o informal.

2.3. Modelo de Bertrand Schwartz

Bertrand Schwartz es un formador de formadores de origen francés. En el informe "L'insertion professionnelle et sociale des jeunes" (1981) alerta sobre la elevada tasa de paro juvenil y de la degradación de sus condiciones de empleo debido entre otros

factores al fracaso escolar y a la falta de formación profesional factores que provocan la alternancia de cortos períodos de empleo con períodos de desempleo a veces prolongados (Eckert, 2006). La reflexión pedagógica, iniciada por el informe Schwartz se centra en la relación dialéctica entre el conocimiento abstracto y su aplicación concreta, con el objetivo de devolver a los jóvenes el placer de la educación y de la formación. Para ello plantea la necesidad de "la integración de los actos educativos en un efectivo contínuum en el tiempo y en el espacio, a través de la articulación de un conjunto de medios (institucionales, materiales, humanos) que hagan posible esta integración" (Schwartz, 1973, en Fernández, 2000, p.20) es decir, la necesidad de la educación permanente, concepto al que ya se había referido en su obra A Educação amanhã: um projeto de educação permanente (1976).

Para Schwartz, la educación permanente se desarrolla en tres principios básicos (Calderón, 2010): el principio de participación, el principio de globalidad y el principio de igualdad de oportunidades.

2.4. Modelo de Comunidades de Aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo educativo que tiene sus orígenes en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, Barcelona (Sánchez-Aroca, 1999), este centro, que inició su funcionamiento en 1978 con un proyecto de trabajo coordinado entre escuela y barrio es hoy un referente educativo a nivel internacional y la primera experiencia educativa española que se ha publicado en la Harvard Educational Review.

Las Comunidades de Aprendizaje se plantean en base a una pedagogía crítica, esta concepción del aprendizaje entiende que es posible favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades a través de la educación (Ayuste, Flecha, López & Lleras, 1994) y adapta, como afirma Valls (2000) distintas corrientes educativas:

Cambia su relación con el entorno y cambia el entorno (Vygotsky), se basa en la acción comunicativa (Habermas), confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck) y tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire). (p.224)

En este modelo se fomenta el diálogo igualitario, democrático y horizontal e implica a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo del alumnado (Flecha, Padrós & Puigdellívol, 2003). Por tanto es un proyecto de transformación social y cultural para conseguir que la sociedad de la información llegue a todas las personas.
En la siguiente tabla (tabla1) sintetizamos las diferencias entre el sistema educativo tradicional y una comunidad de aprendizaje en el ámbito de la educación de adultos mayores:

Tabla 1. Diferencias entre el sistema educativo tradicional y una comunidad de aprendizaje en el ámbito de la educación de adultos mayores

	Escuela tradicional	Comunidad de aprendizaje
Sujetos del aprendizaje	Niños/as y jóvenes	Niños/as jóvenes y adultos/as
Entorno de aprendizaje	Formal	Formal, no-formal e informal
Agentes educativos	Docentes	Docentes y otros sujetos que asumen funciones educativas
Responsables del aprendizaje	Los agentes escolares	Los agentes educativos
Sujetos del aprendizaje	El alumnado	El alumnado y los docentes
Innovaciones educativas	Aisladas	Redes de innovaciones
Proyecto educativo	Institucional	Comunitario
Enfoque	Sectorial e intra-escolar	Inter-sectorial y territorial
Proceso educativo	Educación permanente	Aprendizaje permanente

Fuente: Rodríguez-Díez, 2015

La educación es uno de los ámbitos sociales a los que más le cuesta cambiar (Díez-Palomar & Flecha, 2010), la escuela tradicional no es capaz de dar respuesta a los retos que aparecen en la sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos (García Yeste, Leena & Petreñas, 2013). Por ello se hace necesario el modelo de comunidad de aprendizaje porque: "Rompe con la desesperanza que causan los discursos negativos, sustituye la queja por acción solidaria, la adaptación por transformación, la crisis de sentido por encanto y, en último término, el fracaso escolar por el éxito educativo de todas y todos" (Vall & Munté, 2010. p.14).

Conclusiones

A lo largo de las últimas décadas han sido fuente de reflexión los diversos modelos educativos que se han ido empleando para la educación de adultos. En esta comunicación no nos decantamos por ninguno de ellos, puesto que consideramos que todos pueden aportar beneficios para el alumnado, dependiendo del contexto en el que se aplique. Si bien, el modelo tradicional, puede considerarse el más incompleto, pues no responde a las verdaderas características de este sector de la población.

Si nos centramos en adultos mayores, que es la población que nos ocupa, es el modelo de comunidades de aprendizajes las que realmente más pueden aportar a su desarrollo

vital. Los modelos que se apliquen en la enseñanza, tienen que ser no sólo diseñados, sino repensados constantemente; puesto que la realidad de los sujetos es cambiante y los aspectos a tener en cuenta como variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden variar. Lo que sí está claro es que los modelos marcan pautas concretas para hacer que las personas que están en estos procesos lleven sus pensamientos a unas direcciones u otras. La forma de ver el mundo, lo marcan los modelos; por lo que es muy importante saber seleccionarlos para crear, principalmente mentes críticas.

Referencias bibliográficas

ARROYO, M.G. (2004). Paulo Freire en tiempos de exclusión. En Araújo A.M. (coord.). La pedagogía de la liberación en Paulo Freire. (pp. 135- 141) Barcelona: Graó.

AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ, F. & LLERAS, J. (1994). Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona: Grao

CALDERÓN, K. (2010). La vida que enseña: nociones de educación permanente. San José C. R.: EUNED.

CARREÑO, M. (2009-2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Cuestiones Pedagógicas, 20, 195-214.

DE ZUBIRÍA, J. (1994). Los modelos pedagógicos. Bogotá: FAMDI.

DIDO, J.C. (2008). La fábula en la educación de adultos. Revista Iberoamericana de Educación, 47 (2).

DÍEZ-PALOMAR, J. & FLECHA. R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67 (24,1), 19-30.

DUSSEL, E. (2002). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid: Trotta.

ECKERT, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. Revista de Educación. 341, 35-55.

FERNÁNDEZ, J. A. (2000). El Descubrimiento de la Educación Permanente. Educación XX1 (3), 21-51

FLECHA, R., PADRÓS, M. & PUIGDELLÍVOL, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación Organización y Gestión Educativa, 5, 4-8.

FREIRE, P. (1967). Educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1975). La concepción bancaria de la educación y la deshumanización; la concepción problematizadora de la educación y la humanización. En 1. Curso de Capacitación en Desarrollo Rural. Colombia: Rio Negro.

FREIRE, P. (1979). Educación y acción cultural. Madrid: ZYX.

FREIRE, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.

FREIRE, P. (2006). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

GARCÍA YESTE, C., LEENA, A. & PETREÑAS, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. Scripta Nova vol. XVII 427(7) Disponible en: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm#catorceb

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. & CASAS, M.L. (1998). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN. (2012). Fundamentos de la educación de personas adultas. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

JAUSSI, M.L. & LUNA, F. (Coord.). (2002). Comunidades de aprendizaje. Una experiencia de participación de toda la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía, 316, 39-67.

MCLAREN, P. (2004). Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. En Araújo, A.M. (coord.). La pedagogía de la liberación de Paulo Freire. (pp. 151-166). Barcelona: Graó.

MEDINA FERNÁNDEZ, O. (2000) Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. Educación XXI, 3, 91-140

MOÑIVAS, A. (1998). Representaciones de la vejez (modelos de disminución y de crecimiento), Anales de Psicología, 14(1), 13-25.

NASSIF, R. (1984). Las tendencias pedagógicas en América latina (1960-1980). En, Nassif, R.; Rama, G. W. & Tedesco, J. C. (coords.). El sistema educativo en América latina. (pp. 53-95). Buenos Aires: Kapelusz/UNESCO/CEPAL/PNUD.

RODRÍGUEZ-DÍEZ, J.L. (2015). Repercusión de la formación en adultos mayores: el caso del Aula Abierta de mayores. Tesis Doctoral (no publicada). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide

SÁNCHEZ-AROCA, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. Harvard Educational Review, 69(3), 320-335.

SANTOS, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. Revista iberoamericana de educación, 46, 155-173.

SCHWARTZ, B. (1981). L'insertion professionnelle et sociale des jeunes (rapport au premier ministre). Paris: La documentation française.

VALL, R. & MUNTÉ, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67 (24,1), 11-15.

VALLS, R. (2000). Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona.

CONTEXTO DE INFLUENCIA: EL DISCURSO INTERNACIONAL EN LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (ETP)[1].

Maturo, Yanina Débora
CIFFyH / UNC - CONICET, Córdoba, Argentina
yaninamaturo@hotmail.com

Resumen

El contexto de influencia es el espacio donde normalmente se inician las políticas y donde los discursos se construyen a partir de las disputas que se establecen entre los diferentes grupos por influenciar en las definiciones de las mismas (Mainardes, 2006; Miranda, 2011). De esta forma, se construye un discurso de base para la política a través de conceptos que van adquiriendo legitimación en un proceso que adquiere múltiples facetas. En el marco de esta dimensión de análisis nos preguntamos en este trabajo ¿qué lugar ocupa la ETP en los discursos de los principales organismos internacionales?, ¿cuáles han sido las recomendaciones, modelos y/o tendencias predominantes en los discursos internacionales sobre la política educativa para la educación técnico profesional en los últimos años? El texto destaca las recomendaciones que promueven un desarrollo de la ETP centrado en el enriquecimiento de las estructuras actuales de esta modalidad del sistema educativo en los países latinoamericanos y/o de las decisiones que se deben encarar para renovar el sentido mismo de la modalidad en vistas a la superación de la pobreza y la desigualdad que afectan a la región.

Abstract

The context of influence is the space where policies are usually initiated and discourses are constructed from disputes established among different groups to influence the definition of them. Thus, a foundational policy discourse is constructed through concepts that are gaining legitimacy in a process that takes many facets. As part of these analytical dimensions, we inquire about what place does Vocational Education and Training (VET) hold

[1] Este escrito recupera los avances de la Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación titulada: "Del discurso a la práctica: la política educativa para la Educación Técnico Profesional en las escuelas de orientación industrial de Argentina y Brasil (2004-2014)"; radicada en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba con Beca Interna de Posgrado CONICET 2014- 2019.

in the discourses of the main international organizations. What were the prevailing recommendations, models, and/or trends in international discourses on educational policy toward VET in recent years? This paper highlights the recommendations that promote a development of VET focused on enriching the current structures of this type of education in the educational systems of Latin American countries and/or the decisions that must be addressed to renew the purport of this type of education to overcome poverty and inequality affecting the region.

Palabras clave: Contexto internacional, políticas educativas, educación técnico profesional.

Keywords: International context, educational policies, vocational education and training.

Presentación

Sthepen Ball *define* las políticas como *"sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables que atribuyen primacía a ciertas acciones y comportamientos"* (Ball, 1997; 2000b; 2008b en Miranda, 2010); un proceso que es interactivo e inestable en las arenas de la actividad social y discursiva (Ball, 2002).

En el marco de esta conceptualización las políticas pueden asumir para el autor dos formas: política como texto y política como discurso; estas dos concepciones son complementarias y componen procesos complejos que envuelven cuestiones de poder, intereses e historia (Ball, 2002). La política como discurso refiere a aquello que somos, decimos y hacemos; está llena de significados y representa las discusiones, acuerdos y desacuerdos por los cuales se origina su propia existencia. En tanto el texto político, involucra la confluencia de intereses y negociaciones que se dan como producto final de la priorización de ciertas voces y determinadas interpretaciones del discurso político; lo que es materializado en diferentes formatos: leyes, decretos, resoluciones, documentos sobre lineamientos de reformas, currículum, etc.

Para poder abordar dicha complejidad, Ball propone una estructura conceptual de análisis de la *trayectoria de una política* que nos permite re-construir las políticas educativas desde lo macro a lo micro en su proceso de desenvolvimiento en el campo de lo social y educativo; la cual se basa en la definición de diferentes contextos de desenvolvimiento. Estos contextos son: de influencia, del texto político, de la práctica, de los resultados y el de la estrategia política (Mainardes, 2006).

En esta estructura conceptual el contexto de influencia es el espacio donde normalmente se inician las políticas y donde los discursos se construyen a partir de las disputas que se establecen entre los diferentes grupos por influenciar en las definiciones de la política educativa. De esta forma, se construye un discurso de base para la política a través de conceptos que van adquiriendo legitimación en un proceso que adquiere múltiples facetas (Mainardes, 2006; Miranda, 2011).

Bajo esta dimensión de análisis nos preguntamos en este trabajo ¿cuáles han sido los modelos, recomendaciones y/o tendencias presentes en los discurso internacionales sobre la política educativa para la educación técnico profesional? Para dar respuesta a ello, en un primer momento se hace referencia al lugar que ocupa la ETP en el discurso de determinados

organismos internacionales interesados en el desarrollo de la ETP; para luego dar lugar a las recomendaciones y/o tendencias que se manifiestan y que se constituyen en el marco de referencia internacional para la elaboración de las policías educativas locales en el subsistema de la ETP.

1. El lugar de la educación técnico profesional en el discurso de las principales agencias internacionales.

El Centro Internacional para la Educación y Formación Técnica y Profe¬sional (UNEVOC) ha definido a la ETP como un subsector "diverso" y "complejo" dentro de la educación y la formación que se encarga de impartir conocimientos y competencias para el mundo del trabajo:

"Comprende la enseñanza formal, no formal e informal. Desarrolla competencias y co-nocimientos tanto en un nivel básico como avanzado, y moldea las actitudes de las personas. Además, toma lugar a lo largo de un amplio rango de entornos institucio¬nales, dentro de los cuales encontramos escuelas, institutos de formación técnica y profesional privados y públicos, instituciones de educación superior, proyectos comunitarios, en los hogares y lugares de trabajo, y tanto en economías formales como informales (OREALC, 2013:3)".

En el marco de la complejidad que presenta el subsistema de la ETP se evidencia la necesidad de integrar con mucho más énfasis las políticas para el sector educativo a las políticas de desarrollo social y crecimiento económico para superar las condiciones de pobreza y desigualdad social de los países latinoamericanos (Ibarrola, 2010).

Diferentes organismos internacionales han desarrollado una serie de acciones tendientes a acompañar en dicho proceso a los diferentes países. En el año 1989, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) organizó la Primera Convención sobre Educación Técnica y Profesional y en 1999 el Segundo Congreso Internacional Congreso Internacional sobre Enseñanza Técnica y Profesional, del cual se derivaron las Recomendaciones Revisadas 2001 para la ETP[2]. En el año 2000 y en el marco del acuerdo mundial asumido en Dakar: "Educación Para Todos (EPT)", la ETP fue considerada por la UNESCO como el instrumento esencial para la superación de la pobreza.

En 2009 se generó una estrategia de trabajo para la ETP que tuvo como objetivo apoyar el desarrollo de la ETP de los Estados Miembros durante los bienios 2010-2015; entre las principales acciones a desarrollar se encontraban: el asesoramiento a los países sobre la elaboración de políticas públicas para el sector y la realización de informes sobre su desarrollo, la aclaración conceptual sobre el proceso de adquisición de competencias y su seguimiento, el desarrollo de la función de centro de intercambio de información y de entidad para estimular el debate mundial sobre la ETP (OREALC-UNESCO, 2013).

Por medio de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), el Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC) y el Instituto

[2] Para acceder al documento: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) -, se llevaron a cabo diversas actividades como la cooperación en la transición de los jóvenes de la escuela al mundo del trabajo, los baremos mundiales de referencias, la definición de la agenda post-2015 sobre educación y desarrollo de competencias profesionales, además de los foros regionales y conferencias internacionales.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la celebración de diferentes cumbres y reuniones, se encargó de promover una "conciencia mundial" sobre la necesidad de elaborar informes para evaluar el equilibrio entre los objetivos económicos y los objetivos de desarrollo social de los diferentes países; tendencia que ha sido adoptada por distintas organizaciones preocupadas por la educación y que es traducida en proyectos estadísticos internacionales (Neves, 2008). En este marco, la educación para el trabajo –a través de la ETP- ha sido considerada como el medio por el cual los países pueden alcanzar el máximo desarrollo económico y social (Ferreira & Paissé, 2003).

También la Organización Internacional del Trabajo (OIT), como a nivel regional, el Sector Educativo del MERCOSUR, han generado espacios de trabajo e investigación conjunta entre especialistas a fin de indagar sobre el campo de la ETP y sus contribuciones al desarrollo de los países de América Latina.

La OIT ha promovido la justicia social, los derechos humanos y laborales reconocidos a nivel internacional. En la actualidad, favorece la creación de un trabajo decente y las condiciones laborales y económicas que permitan a trabajadores y empleadores su participación en el ámbito económico y social. A través del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) gestiona la construcción colectiva de conocimiento y la promoción de la cooperación entre los países en temas relacionados con el desarrollo de los recursos humanos, poniendo especial énfasis en la ETP.

Desde el Sector Educativo del MERCOSUR se fomentaron procesos de integración regional que, si bien son incipientes, tienden a conformar un espacio educativo común a través de la concertación de políticas que estimulen la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional. Estas acciones han impactado de lleno en los países que lo integran y han llevado a la creación de importantes acuerdos e instancias de discusión para la integración educativa en los diferentes niveles de enseñanza; involucrando la ETP. Esta necesidad de definir líneas de acción y crear un "discurso común" sobre la educación para el trabajo y las funciones que deben cumplir las instituciones de ETP en la región, ha derivado también en una demanda creciente de estadísticas e indicadores que permitan evaluar la situación de los países miembros, en lo que respecta el mundo del trabajo y la formación profesional.

Todos estos organismos anteriormente nombrados han sostenido como premisa principal la necesidad de desarrollar e intensificar la ETP como medio de favorecer el crecimiento económico y la igualdad social en los países de Latinoamérica: *"en los últimos años de la década, la ETP vuelve a formar parte de las prioridades entre las recomendaciones internacionales de política educativa para la región. La UNESCO, la OEI, la Secretaría General Iberoamericana han logrado el acuerdo de los ministerios de educación de los países latinoamericanos sobre las metas educativas que se deberán alcanzar para el año 2021 y de las políticas que deberán implementarse a lo largo de la próxima década, con la finalidad de superar la pobreza y la desigualdad en la región."* (Ibarrola, 2010:1).

2. Organismos internacionales: recomendaciones, modelos y/o tendecnias para América Latina.

La materialización del discurso de los organismos internacionales mencionados en el apartado anterior, por lo general, se ha dado a través de la elaboración de informes y/o comunicados que resultan de un previo estudio de tipo diagnóstico de la situación en la región; los mismos involucran un conjunto de indicadores que sirven como referencia para el análisis del avance de las políticas educativa para el sector de la ETP y la futura toma de decisiones por parte de las agencias gubernamentales locales. Ofrecen datos preferentemente cuantitativos que pretenden aportar a una descripción, caracterización y diagnóstico del sistema de enseñanza de la ETP para luego avanzar en las "recomendaciones" o "sugerencias" que permitan superar las problemáticas detectadas y colaborar en la redefinición de las políticas educativas para el sector.

La presentación de la información posee una organización común que nos permiten arriesgar un "modelo" que se elabora y estructura en base a determinados indicadores educativos comparables y cuantificables que son organizados generalmente bajo algún esquema sistémico-estratégico; es decir, de acuerdo a los objetivos y metas planteadas en los proyectos políticos-institucionales que se sostienen desde dichos organismos (Taccari, 2011):

DIMENSIONES	INDICADORES
Desarrollo económico y bienestar social del país en estudio.	- Proporción de la población en edad escolarizable - PBI por habitante - Relación de la población con la actividad económica
Escolarización y procesos educativos (ETP)	- Evolución de las tazas de escolarización en la modalidad - Desarrollo de competencias. - Acceso al nivel superior - Reformas curriculares - Políticas educativas para el sector
Optimización de recursos (ETP)	- Gasto público en educación - Gasto en infraestructura y equipamiento - Perfeccionamiento y capacitación de directivos y docentes - Integración de las TICs
Resultados educativos (ETP)	- Tasas de ingreso a la modalidad - Tasas de abandono en la modalidad - Tasas de egreso en la modalidad - Inserción en el mundo laboral

Los objetivos de los informes tienen que ver preferentemente con aportar al entendimiento, seguimiento y evaluación de las políticas educativas en el marco de proyectos políticos – institucionales específicos. Sin embargo, las implicancias de dichos informes van mucho más allá y como afirma Miranda (2011) citando a Ball, forman "discursos" y esos discursos terminan traduciéndose en los textos políticos (leyes, currículum, proyectos innovadores, etc) que desarrollan los países para la ETP.

En lo que refiere a las "recomendaciones" o "sugerencias" que realizan desde estos organismos para superar las problemáticas detectadas a la luz de los informes y colaborar en la redefinición de las políticas educativas para el sector, se puede destacar en términos generales:

- revisar la adecuación de los modelos y planteamientos actuales de la ETP en un mundo cada vez más complejo, interdependiente e imprevisible.

- ampliar los modelos existentes de servicios de ETP para dar cabida a un mayor número jóvenes y adultos, hombres y mujeres.

- generar cambios profundos en la conceptualización, la gestión, la financiación y la organización de la ETP.

- transformar la ETP de manera integrada, mediante políticas y prácticas que permitan responder eficazmente a los numerosos retos en materia de economía, equidad y transformación.

- generar un cambio de paradigma en materia de adquisición de competencias

- promover la coherencia de las políticas y gestión de la ETP

- lograr un equilibrio adecuado entre competencias sociales y educativas generales y competencias profesionales específicas.

- acordar marcos nacionales y regionales de cualificaciones para al aprendizaje a lo largo de toda la vida

- generar múltiples vías para una transición eficaz de los jóvenes de la escuela al trabajo

- salvar las distancias entre investigación y formulación de políticas educativas

Asimismo y con el propósito de acompañar los cambios que se proponen, estos organismos también implementan un amplio programa de actividades con la intención de apoyar el logro de las propuestas realizadas (coordinación de los programas de acción compartida, la captación de fondos y recursos para el desarrollo de los proyectos emprendidos, la evaluación y el seguimiento de las metas/objetivos propuestos) y colaborar mutuamente en su aplicación.

En lo que respecta a la postura que han adoptado los países latinoamericanos ante estos "discursos" podemos decir que si bien hasta el momento no han logrado concretar en plenitud las recomendaciones planteadas, han desarrollado acciones han logrado promover el diálogo social sobre la ETP, por ejemplo a través de la firma de acuerdos entre agencias de gobierno, organizaciones comerciales y sindicatos. También han llevado a cabo distintas iniciativas para la identificación de las necesidades del sistema productivo y la reformulación de las propuestas de formación; como así también la modificación y/o generación de nuevos textos legales que acompañen y regulen dichos procesos (OREALC-UNESCO, 2013). Se observa de esta forma una respuesta de los países a los discursos que circulan en el ámbito internacional a través de diferentes organismos y que de alguna manera direccionan y funcionan como base para la puesta en práctica de políticas que colaboren en el mejoramiento de la ETP en la región.

3. Notas finales

El texto ha tratado de describir a grandes rasgos el lugar que ocupa la ETP en el discurso de algunos organismos internacionales destacando las tendencias que se promueven para el desarrollo de la ETP; centrado básicamente en el enriquecimiento de las estructuras actuales de esta modalidad del sistema educativo y/o de las decisiones que se deben encarar para renovar el sentido mismo de la modalidad en vistas a la superación de la pobreza y la desigualdad que afectan a la región.

En la actualidad se puede evidenciar la respuesta de algunos países latinoamericanos a los discursos que circulan en el ámbito internacional que promueven la mejora y el reposicionamiento de la ETP. Un ejemplo claro de ello son Argentina y Brasil, quienes han demostrado a través de la formulación de diferentes políticas para el sector un interés creciente por reposicionar la ETP como elemento clave en el crecimiento económico y social; ya sea a través de la recuperación de la centralidad del Estado en la administración de la oferta, la creación de instituciones para la modalidad y su diversificación o el aumento de la inversión para el sector (Maturo, 2015).

Referencias bibliográficas

BALL, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Revista Páginas. Esc. Cs. Educ., FFyH – UNC. N° 2 y 3. [Traducción Estela M. Miranda]

CEPAL-OIT (2013). Informe: Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. Desafíos e innovaciones de la formación profesional. Edición de Octubre. Santiago de Chile: OIT.

FERREIRA, M. & PAISSÉ, S. (2003). La formación profesional en el MERCOSUR. Montevideo: OIT-CINTERFOR.

GLLART, MIRANDA OYARZUN, PEIRANO & SEVILLA (2003). Tendencias de la Educación Técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile. París: IIPE – UNESCO. 33-149 pp.

IBARROLA, M. (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional en América Latina un debate necesario. Revista Digital La Educ@ción, OEI, dic. N° 144.

MAINARDES, J. (2006). Abordagen do ciclo da políticas: uma contribucao para a análise de políticas educacionais. Educacao & Sociedade. Brasil. V. 27, N° 24, págs.. 47-69.

MATURO, Y. (2015). La educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil. Situación actual y marco legal. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Buenos Aires: 24 al 26 de junio de 2015. Disponible en: http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab044.pdf

MERCOSUR (2011). Informe Mercado de Trabajo. Observatorio del mercado de trabajo del MERCOSUR.

----------(2012). Informe sobre Empleo juvenil en el MERCOSUR.

MIRANDA, E. (2011) Una "caja de herramientas" para el análisis de políticas educativas. La perspectiva de los ciclos de las políticas (Policy Cycle Approach). En E. Miranda, y N. Bryan, (Eds.) (Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentin y Brasil. Edit. FFyH - UNC, Córdoba.

NIEVES. C. (2008). Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: análisis crítico y comparativo. Revista Europea de Formación Profesional, 45, Vol 3. Luxemburgo: CEDEFOP.

RECOMENDACIÓN REVISADA RELATIVA A LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL DE 2001. UNESCO, Instrumentos Normativos. Consultado en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [02/05/2015]

TACCARI, D. (2011). Los sistemas internacionales de indicadores educativos en Latinoamérica. En: M. Kisilevsky y E. Roca, (Eds.), Indicadores, metas y políticas educativas. Colección Metas Educativas 2021. España: OEI.

OEI (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. España. Consultado en: http://www.oei.es/metas2021/sintesis.pdf.

OIT (2010). Foro de diálogo mundial sobre la educación y la formación profesional: informe final. Ginebra. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_151806.pdf

OREALC-UNESCO (2013). Educación y formación técnica y profesional. Documento de orientación y conceptualización. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

UNEVOC-UNESCO. Sitio web: http://www.unevoc.unesco.org/go.php [Consultado: 30/04/2015]

VARGAS, F. (2009). Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. En: F. Asís Blas y J. Planells (Eds.). Retos actuales de la educación técnico -profesional. Colección Metas Educativas 2021 – OEI. Edit. Santillana. Madrid, España.

UN PAÍS SOCIALMENTE EQUITATIVO QUE HOY ENFRENTA UNA ALTA INEQUIDAD EN SU EDUCACIÓN

Aristimuño, Adriana
Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay
aaristim@ucu.edu.uy

Resumen

Uruguay es un país pequeño, de apenas 3,4 millones de habitantes, con una de las sociedades más integradas de la región, y una distribución del ingreso equitativa, en el marco del continente más inequitativo del mundo.

Diversos estudios sociales han colocado al sistema educativo público del país como uno de los responsables de esta equidad e integración sociales. No obstante, en forma reciente se han prendido luces de alarma a raíz de algunos fenómenos identificados precisamente en el ámbito de su educación. La tasa de graduación de la educación secundaria es la más baja del cono sur (con apenas 38%, frente a un 87% de Chile y 68% de Argentina), el rezago educativo y la extra edad a los 17 años se ubica en casi un 48% y los resultados de los estudiantes de 15 años en pruebas internacionales han empeorado en la última evaluación, marcando un estancamiento desde la primera aplicación de pruebas. En todos estos fenómenos, los estudiantes de contextos más desfavorecidos son los que presentan los peores resultados.

En los últimos 10 años diversas estrategias y programas se han puesto en marcha para el logro de mejores resultados educativos, ya sean dirigidos al rendimiento como a la prevención y el rescate de estudiantes en situación de abandono. En el tramo de la educación secundaria básica (edades 12-14) se concentran estas iniciativas, que apuntan tanto a la variante de secundaria general, como a la técnica. Los programas "Tránsito educativo", "Aulas Comunitarias", "Compromiso educativo" y, "Liceos con Tutorías y Profesores Coordinadores Pedagógicos", permiten un análisis de las formas de puesta en marcha de estas iniciativas y de sus resultados. La comunicación analizará estas iniciativas arrojando luz sobre sus logros y sus debilidades.

Abstract

Uruguay is a small country, of 3.4 million people that live in one of the most equal societies in the region, with a good income distribution, in the context of the most unequal continent in the world.

Several studies have pointed to the public education system as the responsable of the country's equity and integration. Nevertheless, concerns have arisen due to several problems detected in its education recently. Secondary

studies graduation rate is the lowest of the southern part of the continent (with a scarce 38%, while Chile's rate is 87% and Argentina attains a 68%), over-age pupils at 17 peaks to 48%, and the results in standardized tests of 15 year old students have worsened in the last PISA assessment, showing a visible stagnation since the first assessment. In all these educational aspects, low-income students are the ones who consistently show the worst results.

In the last 10 years, different strategies and programs have been launched in order to attain better educational results, be them aimed at students with low achievement or at the prevention and rescue of drop outs. These initiatives concentrate at the lower secondary studies (12-14 years), both at the secondary general and at the technical education modalities. The programs Education Transit ("Tránsito educativo"), Communitarian Classes ("Aulas Comunitarias"), Educational Committment ("Compromiso eudcativo") and High Schools with Tutorials and Pedagogical Teachers and Coordinators ("Liceos con tutorías y Profesores Coordinadores Pedagógicos") are different strategies that offer an analysis of the implementation of the initiatives and their results. This paper will analyze theses initiatives sheding some light on their accomplishments and their weaknesses.

Palabras clave: inequidad, abandono escolar, fracaso escolar, Uruguay, ninis.

Keywords: inequality, early-leaving, school failure, Uruguay, neets

Introducción

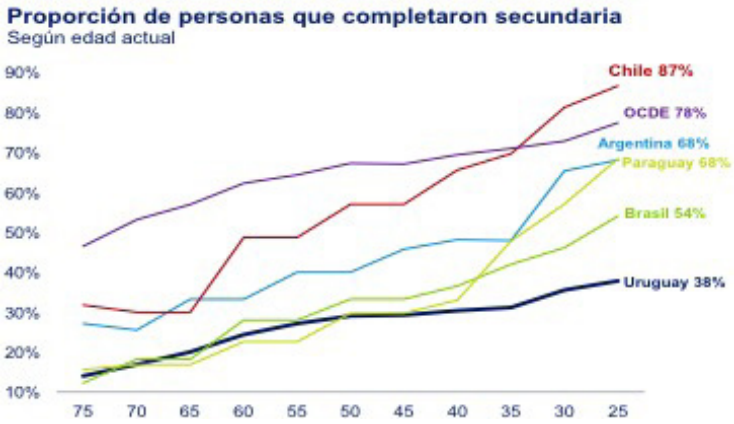
Uruguay es un país pequeño, de apenas 3,4 millones de habitantes, con una de las sociedades más integradas de la región, y una distribución del ingreso equitativa, en el marco del continente más inequitativo del mundo. Se suele considerar a su sociedad integrada y amortiguadora de los conflictos como responsable de este fenómeno, pero fundamentalmente a su educación pública, gratuita y obligatoria, la que consolidó su tramo primario al final del siglo XIX y logró una temprana expansión de liceos por todo el país en la segunda década del siguiente siglo.

Desde el punto de vista social, a partir de una medida aceptada internacionalmente como el índice de Gini, puede afirmarse que se trata de una sociedad con elevados niveles de equidad, y por tanto atípica para la región. En 2015, este índice se ubicaba en el nivel de 0.386 (Instituto Nacional de Estadística, 2015, p. 42). A efectos comparativos, considérese que para el año 2013, dicho índice se ubicaba en 0.42 en Argentina; 0.49 en Costa Rica, 0.50 en Chile y 0.53 en Colombia (www.datos.bancomundial.org/indicador).

1. Inequidad educativa que pone en riesgo la equidad social

En los últimos 15 a 20 años, el sistema educativo del país ha tenido grandes dificultades para mejorar los logros en cuanto a calidad, pero fundamentalmente en el campo de la equidad. La segmentación educativa es una dura realidad que se ha instalado. Un indicador que pone de manifiesto estos problemas lo constituye la tasa de graduación de la educación secundaria, que es la más baja del cono sur, con apenas 38%, frente a un 87% de Chile y 68% de Argentina, como puede verse en el gráfico que sigue.

Gráfico 1. Tasa de graduación de la educación secundaria según edad, comparando países de la región y OCDE



Fuente: Presentación "La enseñanza media en Uruguay. Algunas reflexiones" de Pablo Rosselli. Reunión Anual – Enseña Uruguay, octubre 2015.

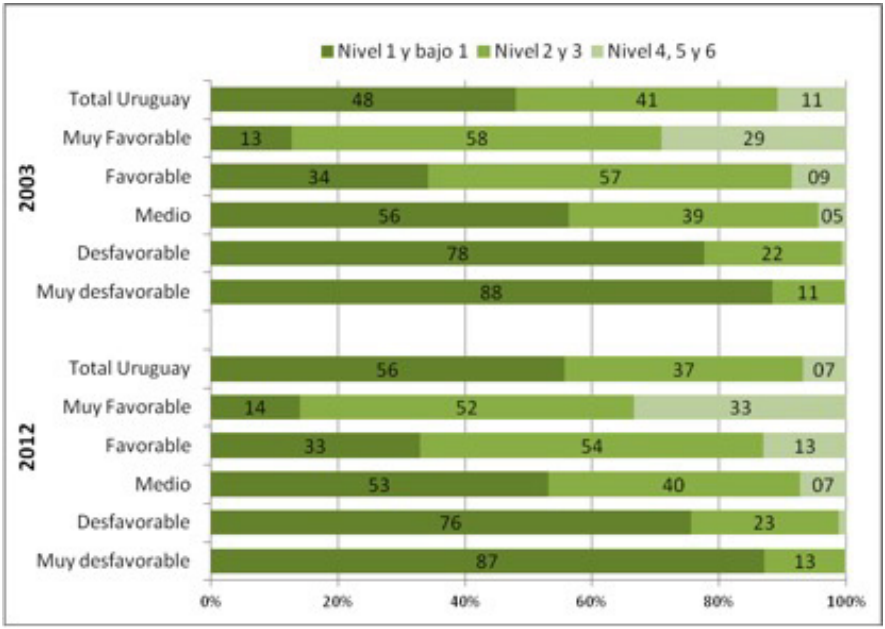
El rezago educativo y la extra edad a los 17 años se ubican en Uruguay en casi un 48% (el peor del continente luego de México) y los resultados de los estudiantes de 15 años en pruebas internacionales han empeorado en la última evaluación, marcando un estancamiento desde la primera aplicación de pruebas. En el siguiente gráfico, se incluye información comparada sobre la situación de los jóvenes de 17 años en diferentes países de América Latina, que muestran los pobres resultados del país. Su población de apenas 3.4 millones de habitantes, en una sociedad básicamente integrada, que habita en una geografía sin obstáculos, que cuenta con una red de comunicación extendida y moderna, y sin conflictos de tipo racial o étnico, genera la expectativa de lograr mejores resultados, sobre todo considerando que otros países de la región lo consiguen, superando mayores retos dadas las características de sus sociedades, su composición étnica y lingüística y sus geografías.

Gráfico 2. Población estudiantil al culminar educación media según condición de asistencia en edad normativa, sobre edad o no asistencia para 7 países de América Latina, año 2011

Fuente: Adaptado de Rivas, 2015

En todos estos fenómenos, los estudiantes de contextos más desfavorecidos son los que presentan los peores resultados, lo cual es esperable, pero en Uruguay adquiere dimensiones excepcionales. Si se analizan los resultados logrados por los alumnos en pruebas estandarizadas se vuelve patente la alta segmentación interna del sistema educativo. En un estudio reciente sobre el estado de la educación en Uruguay (INNEd, 2014) se incluye el siguiente gráfico en el que se muestran los resultados para matemática en las pruebas PISA, tanto en el año 2003 como en 2012. Los "niveles" se refieren a los niveles de logro en la prueba, desde 1 (el más bajo) a 6. En el eje vertical figuran los contextos socioculturales de origen de los alumnos.

Gráfico 3. Distribución de alumnos según nivel de desempeño en evaluaciones PISA (matemática) por entorno sociocultural del centro educativo (en %). Uruguay 2003 y 2012



Fuente: INEEd, Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014, pág. 144

Como puede verse, en 2012 mientras que solo un 14% de los adolescentes del contexto muy favorable se ubicaban en el nivel más bajo de logros, un impactante 87% de los adolescentes del nivel más desfavorable se ubicaban allí. Cabe recordar que las competencias que se evalúan en el nivel 2 de logros (al que no llega el 76% de los alumnos de contexto desfavorable y el 87% de los de contexto muy desfavorable) incluye la resolución de problemas con números enteros, la interpretación de resultados en forma literal, o la extracción de información de una fuente.

El análisis muestra que entre 2003 y 2012 no hubo un progreso en los resultados y la segmentación se mantuvo constante.

2. Estrategias puesta en marcha para abatir la inequidad educativa

En los últimos años varios países han puesto en marcha diversas medidas de política que apuntan a intervenir en estos problemas. En general, se trata de medidas tanto preventivas del abandono, como de rescate de estudiantes, ya sea de los que presentan bajo rendimiento, como de los que ya abandonaron los estudios. Dado que los resultados en el tramo de la educación secundaria son los persistentemente peores de toda la educación, la mayoría de las medidas se aplican en dicho tramo de la escolarización.

En un reciente estudio de alcance mundial sobre los jóvenes que no estudian ni trabajan (de Hoyos, Rogers y Székely, 2016) se presentan los diferentes factores que determinan la forma en que los jóvenes usan su tiempo (que pueden llevar a que dejen la escuela) y las posibles políticas que ponen en marcha los gobiernos para lograr que terminen sus estudios secundarios. Estos factores se agrupan en individuales (como el nivel de los ingresos de la familia o sus decisiones pasadas), comunitarios (como la calidad de la educación que se ofrece en una sociedad dada), o macroeconómicos (como la situación de la economía o la política social del país). Diferentes programas que se ponen en juego pueden ir desde la distribución de transferencias monetarias, los programas de prevención de embarazos, o las políticas de mejora de la docencia.

La investigación pone en evidencia cuáles son los programas que dan mejores resultados para reducir el abandono escolar, un problema particularmente agudo en América Latina pero también en Europa (Aristimuño, 2011, 2015a). Entre los mejor evaluados en el tramo de la secundaria básica (grados 7, 8 y 9) están el Programa Progresa/Oportunidades de México, los programas que en Colombia se han puesto en marcha para otorgar más autonomía en la gestión escolar, con participación de la comunidad, como el PEC (Programa Escuelas Calidad) o el AGE (Apoyo a la Gestión Escolar) y la ampliación de la jornada escolar y las Escuelas de Tiempo Completo (de Hoyos et al., 2016).

En el nivel del bachillerato algunos programas desde el lado de la oferta que han dado resultados positivos han sido los orientados a intervenir en el desarrollo de las capacidades socioemocionales de los adolescentes y las tutorías. Desde el lado de la demanda, lo que ha funcionado mejor han sido las becas diferidas, que son parcialmente retenidas hasta la reinscripción del joven en el siguiente año o en la educación terciaria. De todos modos, todavía están en marcha numerosas evaluaciones que posiblemente arrojen luz y complementen estos primeros resultados.

En la mayoría de los estudios, se subraya la importancia de los sistemas de detección temprana (por mayor profundidad en este punto, véase Aristimuño 2015a).

2.1. Estrategias puestas en marcha en Uruguay

En los últimos años se ha tomado conciencia de la gravedad del problema y se han puesto en marcha una diversidad de estrategias que buscan mejorar la situación. Algunas de ellas se han dirigido al tramo de los estudios primarios, y otras al de la educación media (incluyendo la secundaria general y la técnica), pero la gran mayoría han apuntado al último, especialmente a sus primeros 3 años (niveles 7, 8 y 9).

Entre los más importantes[1] se destacan "Tránsito educativo", "Aulas Comunitarias", y "Liceos con Tutorías y Profesores Coordinadores Pedagógicos". Por razones de espacio se presentan en forma sintética en el siguiente cuadro: su principal orientación (preventivo o de rescate), el tipo de tramo educativo al que se dirige cada uno, el propósito fundamental, la dimensión de la población atendida, y los principales resultados según hayan sido consignados en alguna evaluación sistemática (por ejemplo, Mides, 2013). Luego solamente presentaremos en forma detallada el que se considera más influyente, dado que ha sobrevivido diferentes administraciones de la educación, y ha atendido la mayor población escolar del nivel medio, que es donde se registran los peores resultados del sistema.

Cuadro 1. Selección de programas de prevención y rescate de desertores de la educación media de Uruguay[2]

Nombre y año de comienzo	Prevención o rescate	Educación general o técnica, básica o superior	Propósito fundamental	Población atendida	Principales resultados
Tránsito educativo, 2011	Prevención	General y técnica básica (comienza en primaria)	Acompañar estudiantes en riesgo de abandono en transición entre la primaria y la media	Transición 2011-2012: 13% de la población total que egresó de primaria, aprox. 6000	2012: se inscribe en educación media básica el 98,5% de la población atendida desde primaria
Compromiso educativo, 2011	Prevención	General y técnica superior	Apoyar estudiantes con becas y mentores, incluye un compromiso del estudiante con metas	2012: 63 centros (21% del total), 4347 becas	Becarios mejoran promoción y bajan inasistencias

[1] Algunos de los contenidos que siguen han sido tomados de Aristimuño 2015b, comunicación presentada en el IV Colóquio internacional sobre a educacao profissional e evasao escolar, Belo Horizonte, Brasil, 24-26 octubre 2015.

[2] Uno de los principales programas preventivos del país funciona en el dominio de la educación primaria: el Programa de Maestros Comunitarios, en marcha desde 2005. En 2012, 539 maestros atendieron en forma directa a 15.698 niños (de los 346.334 de matrícula total de primaria en el país), el 4.5% del total. En cuanto a sus resultados: en 2012 un 85,2% de los niños atendidos por Maestros Comunitarios mejoró su rendimiento y la extra edad bajó de un 61,1% inicial en 2005 a un 16% en 2012 (MIDES, 2013).
rcultural en el ámbito educativo". Inédito.

Programa Aulas Comunitarias, 2007	Rescate de desertores	General y técnica básica	Lograr la revinculación y/o culminación del primer año de EMB de adolescentes entre 12 y 17 años a través de aulas con estrategias alternativas al formato de educación formal	2012: 2026 adolescentes	2012: Aprobación de cursos: 63-55% Tasa de retención el 1er. año: 90%; Tasa re vinculación 1 año desp:64%; 3 años: 20%
Liceos con tutorías y Profesores Coordinadores Pedagógicos, 2008	Prevención	General básica	Acompañar con tutorías grupales a estudiantes con bajo rendimiento para mejor inserción y resultados de aprendizaje	2013: entre 19% y 23% de matrícula total de secundaria básica general (el total es de algo más de 100.000 alumnos) participó en tutorías	Alumnos en tutoría mejoran autoestima (desde 2009) y resultados de aprendizaje (2013). Destacados buenos resultados en alumnos extra edad. Persiste un grupo que no asiste a tutorías.

Fuente: Adaptado de Aristimuño, 2015b

2.1.1. El programa de liceos con tutorías y PCP[3]

Surge en 2008 bajo el nombre de Programa de Impulso a la Universalización (PIU) y es reformulado en 2013 como Proyecto Liceos con tutorías y profesores coordinadores pedagógicos). Es el programa con mayor cobertura cuantitativa de todos los que se ejecutan en la actualidad, llegando a unos 20.0000 estudiantes. Se trata de espacios de tutorías grupales (8-10 estudiantes) que se desarrollan en los centros de educación media básica en su modalidad general. Los estudiantes son derivados a los espacios por sus docentes regulares a lo largo del año escolar, y deben permanecer en las tutorías hasta que el profesor tutor estima que ha mejorado su desempeño, lo

[3] En este apartado, se reproduce una parte de Aristimuño 2015b.

que generalmente no supera un año de tiempo. El proyecto apunta a la mejora en los aprendizajes, a una mejor inserción del adolescente en el centro educativo, y a una más fluida relación de éste con la comunidad y las familias vinculadas.

Los espacios de tutoría se han consolidado como de innovación y experimentación pedagógica. Además, los estudiantes en tutoría asisten a un almuerzo o refrigerio otorgado por el centro (únicos estudiantes beneficiarios de este servicio en toda la EMB), lo cual refuerza su pertenencia y oportunidades de socialización con pares y profesores.

Diferentes estudios han analizado los logros y debilidades del programa. Algunos de índole cualitativa (Aristimuño, Lasida, Musselli y Rodríguez, 2010) y otros, con amplio repertorio de instrumentos de relevamiento, como el emprendido por las autoridades de educación pública (ANEP-DIEE y CES, 2014).

En cuanto a sus resultados, estos estudios han mostrado que el programa ha logrado mejorar en forma sustantiva aspectos relacionados con la autoestima de los estudiantes, así como su inserción en el centro educativo. Se han logrado importantes niveles de personalización y focalización en las dificultades concretas de los alumnos derivados, los profesores han innovado sus estrategias de enseñanza y experimentado nuevas formas de enseñar. En evaluaciones sobre el impacto en los resultados educativos de los alumnos ha quedado claro que luego de varios años, éste se ha vuelto tangible. De hecho, uno de los principales hallazgos ha sido constatar que los estudiantes con extra edad ha sido el subconjunto que más ha remontado sus malos resultados al iniciar su participación en el programa.

Discusión y conclusiones

La equidad es un fenómeno social que se ubica en la base de toda sociedad democrática, plural y abierta. Es un propósito y a la vez un valor por el que hay que estar constantemente velando.

Diversas políticas sociales, ya sea de las llamadas clásicas, como de las de integración social, que apuntan a colectivos con determinadas características, se ponen en práctica en los países para el logro y la consolidación de la equidad. La inclusión, sobre todo la inclusión educativa constituye uno de los pilares de la equidad.

En años recientes se han puesto en marcha numerosas estrategias que forman parte de políticas socioeducativas, que apuntan a consolidar la equidad. En este trabajo se ha presentado un caso desviado para la región latinoamericana, el de Uruguay, desviado en el sentido que en el marco del país con mayor equidad socioeconómica de la región, se ha comenzado a perfilar una de las mayores inequidades del sistema educativo.

En el marco de esta situación, las autoridades educativas han puesto en marcha una serie de estrategias que apuntan a prevenir los bajos rendimientos y el abandono de los estudios sobre todo de los estudiantes de la educación media, donde tienen lugar los peores resultados. A modo de ilustración, menos del 40% de los alumnos culmina su educación media. Los programas han sido de alcance limitado en el número de estudiantes atendidos, como en los resultados logrados.

Este caso muestra que aun en el marco de una sociedad integrada y relativamente equitativa, la educación puede desarrollar dinámicas propias que llevan a muy malos resultados en términos de equidad. Ello pone en peligro la equidad social, y preanuncia una sociedad menos integrada e inclusiva, a menos que se introduzcan cambios importantes en su sistema educativo.

Referencias bibliográficas

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) Departamento de Investigación y Estadística Educativa (DIEE) y Consejo de Educación Secundaria (CES). (2014). Informe de seguimiento, monitoreo y resultados del Proyecto "Liceos con horas de tutorías y PCP" 2013. Montevideo, Uruguay: ANEP/DIEE y CES.

ARISTIMUÑO, A. (2011). La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 5(2), 59-81. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art3.pdf

ARISTIMUÑO, A. (2015a). "El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9(1), 109-124.

ARISTIMUÑO, A. (2015b). El abandono escolar, avances sobre sus características y políticas para superarlo. Comunicación presentada en IV Colóquio internacional sobre a educacao profissional e evasao escolar, Belo Horizonte, Brasil, 24-26 octubre 2015.

ARISTIMUÑO, A., LASIDA, J., MUSSELLI, S. Y RODRÍGUEZ, F. (2010). Las tutorías como herramienta clave de la inclusión educativa, en el marco de las políticas de universalización de la educación media. Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social, Fondos Concursables.

DE HOYOS, R., ROGERS, H. & SZÉKELY, M. (2016). Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CCBY 3.0 IGO

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Montevideo, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2015). Estimación de la pobreza por el Método del Ingreso. Montevideo, Instituto Nacional de Estadística.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (2013). Reporte social 2013. Principales características del Uruguay social. Montevideo, MIDES.

RIVAS, A. (2015). América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. Bs As, Fundación CIPPEC

ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA SUPRANACIONAL DE AUTONOMÍA DE GESTIÓN EN ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Molina García, Amelia
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, Hgo. México
meluxmolina@hotmail.com

Sáenz Melo, José Antonio
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, Hgo. México
antoniosaenz9@hotmail.com

Resumen

Desde principios de la década de 1990, organismos internacionales —BM, UNESCO y OCDE— han impulsado modelos de autonomía escolar con relación a tres elementos: i) métodos de evaluación y de seguimiento, ii) perfeccionamiento y/o profesionalización de los docentes, y iii) responsabilización por los resultados y rendición de cuentas *(accountability)*. Por tanto, se estructura un entorno supranacional que obliga a los sistemas de Estado a desarrollar políticas de ajuste y de reforma caracterizados, entre otras cosas, por la descentralización de los servicios educativos.

Por tanto, con el objetivo de comprender cómo son los procesos de *acoplamiento estructural* de la escuela pública con relación a las políticas supranacionales que promueven modelos de autonomía escolar, se adopta (no en sentido lineal) el enfoque metodológico para el análisis de la política educativa supranacional, propuesto por el comparatista español Javier M. Valle, el cual es complementado de manera reconstructiva con la *teoría de los sistemas sociales autorreferenciales*, desarrollada por el sociólogo alemán Niklas Luhmann. De la misma manera, como la pretensión es conformar bases para un estudio comparado sobre procesos de acoplamiento estructural que generan los países inmersos en tales dinámicas supranacionales, se recurre a Jürgen Schriewer, cuyos planteamientos constituyen el eje articulador entre la perspectiva comparada supranacional y la teoría de sistemas sociales autorreferenciales.

Abstract

Since the early 1990s, international organizations -WB, UNESCO and OECD have driven models of school autonomy in relation to three elements: i) methods of evaluation and monitoring, ii) development and / or professionalization of teachers and

iii) accountability for results. Therefore, a supranational environment that requires state systems to develop policies of adjustment and reform characterized, among other things, decentralization of educational services is structured.

Therefore, in order to understand how the processes of structural coupling public school in relation to supranational policies that promote models of school autonomy, is adopted (not linearly) the methodological approach for the analysis of education policy supranational, proposed by the spanish comparatist Javier M. Valle, which is complemented reconstructive way with the theory of self-referential social systems, developed by the german sociologist Niklas Luhmann. Similarly, as the aim is to form a basis for a comparative study on processes of structural coupling that generate immersed countries such supranational dynamics, it is used to Jürgen Schriewer, whose approaches are the linchpin between the supranational comparative perspective and theory self-referential social systems.

Palabras clave: Política Educativa. Autonomía escolar. Comparativo Supranacional. Sistemas autorreferenciales. Escuela pública.

Keywords: Educational Policy. School autonomy. Supranational comparative. Self-referential systems. Public school.

Introducción

Orientados por los referentes base para un estado de la cuestión, *sobre política supranacional, autonomía de gestión para escuelas públicas de educación básica, en México y Chile (1990-2015),* fue posible vislumbrar en el espacio global la figura temática de la autonomía escolar, por el conjunto de documentos publicados a lo largo de la década de 1990, por organismos multilaterales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

En el ámbito de investigación, necesitamos la interpretación de lo global y lo local, con relación a la autonomía escolar, tratando de comprender las formas mediante las que la globalización desde arriba penetra y reestructura las culturas y las economías locales. Al mismo tiempo, se resalta que esas culturas y prácticas locales ejercen un efecto sobre las características de nuestra condición global, que se ve alterada a través de procesos de hibridación y mestizaje de significados, símbolos y prácticas; ya no son originales o auténticos, sino que se trata más bien de una amalgama (Slater, 1996b, p.59).

Lo anterior es primordial, porque las comprensiones derivadas de la investigación comparada sobre la complejidad de los procesos de difusión y recepción de la autonomía escolar apuntan hacia un entrelazamiento casi dialéctico de integración supra-nacional y de fragmentación intra-nacional (McGrew y Smith, en Schriewer, 2011, p.74). Estas comprensiones, pueden fundirse con los descubrimientos igualmente complejos referentes a la extensión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente y por el otro, a la persistencia de variadas redes de interrelación sociocultural: dando paso a la “amalgama” de autonomía escolar mencionada por Slater.

¿Qué escuela tenemos?, ¿qué escuela queremos? detonantes de la fragmentación intra-nacional; la causa, la integración supra-nacional alrededor de la "nueva escuela", ¿pero cuál es ésta? Entonces, desde el contexto nacional mexicano queda latente otra interrogante: ¿qué escuela se pone en el centro y en el centro de qué?, ¿la escuela que se pone en el centro, es la escuela que había, la que querían construir, la que viven los docentes, la que viven los estudiantes?

Con base en estas reflexiones, la presente comunicación se desarrolla en cuatro apartados: en el primero, delineamos la problemática como objeto de estudio; en el segundo, revisamos algunos referentes conceptuales para construir un modelo teórico-metodológico que sirva de base para el análisis de la conformación de las políticas supranacionales como sistema/entorno que está trastocando las conformaciones de las autonomías de gestión en los sistemas educativos y sus centros escolares. El tercer apartado está conformado por una aproximación analítica al objeto de investigación, desde los ejes, dimensiones, categorías y constructos teórico-metodológicos definidos para tal fin. El trabajo culmina con algunas conclusiones a manera de reflexión.

1. Construcción del objeto de estudio desde la visión supranacional

La Política Educativa Supranacional se centra en el estudio de las políticas educativas de los organismos internacionales, con base en cuatro líneas de aproximación:

a) La descripción e interpretación de las acciones concretas que en materia de educación y formación se desprenden de las instituciones que conforman los distintos organismos internacionales, pero también de las recomendaciones que éstos hacen a sus Estados miembros o los programas y planes que se desarrollan, bien para ellos o bien para terceros países.

b) También abarca el análisis comparado de las políticas de organismos internacionales diferentes, utilizando estrictamente la metodología de la Educación Comparada pero aplicada ahora no ya a unidades de comparación nacionales (perspectiva inter-nacional) sino a unidades internacionales —cada organismo internacional— (perspectiva supra-nacional).

c) Se detiene muy especialmente en aquellas políticas de los organismos internacionales que más se extienden geopolíticamente y que llegan a convertirse en corrientes educativas globales.

d) Analiza la repercusión, el impacto, de esas políticas propuestas desde los organismos internacionales en el caso concreto de países, esto es, en sistemas educativos nacionales determinados.

Bajo tales planteamientos, si consideramos los aspectos que han impulsado los organismos multilaterales, con relación a los modelos de autonomía escolar desde una visión supranacional, luego entonces, además de conformar un modelo de análisis (basado en los tres ejes mencionados), será necesario incluir, como parte de los componentes de la unidad de análisis, los elementos que articulan los procesos de descentralización que dictan las políticas, con la finalidad de comprender cómo son los procesos de *acoplamiento estructural* de la escuela pública con relación a las políticas supranacionales que promueven modelos de autonomía escolar.

2. Constructo teórico-metodológica en el marco de la teoría funcional de sistemas

Como modelo de aproximación metodológica para el análisis de la política educativa supranacional, adoptamos el enfoque (los cuatro ejes) propuesto por Javier M. Valle (2012), el cual se complementa con la *teoría de los sistemas sociales autorreferenciales,* desarrollada por el sociólogo alemán Niklas Luhmann[1], que representa un intento muy elaborado de especificar en el ámbito de lo social, avances análogos procedentes, sobre todo, de la teoría general de sistemas, la cibernética, la neurofisiología y la teoría de la comunicación, combinados con la tradición teórica sociológico-filosófica. En este orden de ideas, Schriewer (1989, p.92) entresaca dos ideas centrales de esta teoría, para dar a conocer las alternativas que ofrece a los ámbitos problemáticos de la investigación comparada empírico-analítica. Una de ellas, concerniente a la teorización de sus objetivos y la otra, a sus fundamentos epistémicos.

Como marco teórico, ofrece recursos conceptuales precisos para formular de un modo nuevo las relaciones que se dan entre autonomía y dependencia del entorno en los sistemas sociales parciales. Estas relaciones se detectan como relaciones de condicionamiento e incremento recíproco, alcanzadas mediante procesos de diferenciación social. En este intento por comprender los sistemas sociales como una realidad que se conoce a sí misma, se describe a sí misma y se organiza también a sí misma mediante autodescripciones.

Como fundamento epistemológico, la teoría de los sistemas autorreferenciales trata de tener en cuenta la complejidad de las relaciones causales para adecuarse más a su objeto. Conceptos como *sentido* (medio de la elaboración de la información), *atribución* (procesos de asignación), *autorreferencia* (constitución de los elementos del sistema a través de autorrelaciones), *contingencia* (posibilidad, pero no necesidad, de que ocurran las cosas) o *función* son relevantes desde este punto de vista. Hay que señalar, sobre todo, la nueva versión abstractiva del concepto de función, ya que se ajusta estrechamente a la reforma de la teoría sociológica de sistemas, efectuada por Luhmann.

El término "función" significa aquí una actitud observacional que realiza una abstracción a partir de la aparente transparencia de la producción de efectos o de la generación de resultados, y que con tal abstracción pretende tener en cuenta la "complejidad de las relaciones causales" constatada de manera contundente por los progresos de la investigación.

Complejidad de las relaciones causales significa entonces, en estricta oposición a los postulados de la investigación comparada científico-social clásica, lo siguiente:

a) Las mismas causas pueden producir efectos diferentes y/o divergentes.

b) Causas diferentes pueden producir los mismos efectos.

c) Pequeñas causas pueden provocar efectos muy grandes.

d) Grandes causas pueden provocar efectos muy pequeños.

[1] Algunos referentes para modelar la propuesta de este apartado, sobre la teoría de sistemas de Niklas Luhmann, son con base en Rodríguez y Arnold (1999) y Torres (2014). Se menciona así, porque se ha evitado hacer referencia textual con la finalidad de permitir fluidez a la lectura.

e) Algunas causas van seguidas de efectos contrarios.

f) Los efectos de las causas antagonistas son inciertos.

La causalidad compleja no es lineal: es circular e interrelacional; la causa y el efecto han perdido su sustancialidad; la causa ha perdido su omnipotencia y el efecto su omnidependencia. Queda relativizados el uno por el otro, se transforman el uno en el otro. La causalidad compleja no es ya simplemente determinista o probabilista; crea lo improbable (Luhmann, en Schriewer, 1989, p.94).

La *función*, desde esta visión compleja, es un "esquema de significado regulador" que ocupa en el marco de la teoría funcional de sistemas el puesto que el principio de causalidad ocupaba en el tipo de teoría hipotético-deductiva. Remite a una técnica de observación que pregunta transversalmente por las causalidades y establece relaciones entre los problemas y las soluciones de problemas con el fin de "captar lo real como contingente y lo heterogéneo como comparable". Por otra parte, el concepto de *equivalencia funcional* puede contemplar detrás de sí una carrera genuinamente comparatista.

3. Ejercicio analítico desde las líneas de aproximación de la teoría de los sistemas sociales autorreferenciales: un complemento conceptual

3.1. Descripción e interpretación de las acciones en materia de educación: ¿qué se desprende de los organismos internacionales, de sus Estados Miembros y sus efectos para sí o para terceros países?

Para Luhmann (1993) la unidad elemental del sistema social es la comunicación y no la acción —como lo es para Weber, Parsons y Habermas—, puesto que la comunicación es siempre necesaria e inherentemente social y la acción no. Por tanto, la comunicación es la síntesis de las selecciones de información, expresión y comprensión o incomprensión (Rodríguez y Arnold, 1999, p.119). Este marco fortalece la idea de Schriewer (2011), con relación a que la comunicación educativa se ha globalizado, es decir, los organismos internacionales han puesto en marcha numerosos medios para el establecimiento de indicadores concretos capaces de evaluar los sistemas educativos con datos que sean objetivos y comparables entre sí. La OCDE, por ejemplo, ha establecido toda una maquinaria comunicacional sobre el comportamiento de indicadores en la esfera global, como se observa en su publicación periódica *Panorama de la Educación*; por otro lado, la UNESCO, con su *Anuario Mundial de Educación*, aporta otra interesante batería de indicadores homogéneos.

Tanto la OCDE, la UNESCO y el BM conforman, cada uno por separado, un sistema, que se constituye mediante una operación de distinción, donde se pone de relieve el sistema con relación a un entorno. Un entorno caracterizado por la complejidad, concepto que conduce a la obligatoriedad de la selección, la que a su vez, remite a la contingencia. El entorno es más complejo que el sistema, de tal modo que sus múltiples alternativas conducen a que el sistema deba actuar selectivamente con ellas, o sea, que deba reducir la complejidad. Si el problema básico para Luhmann es la complejidad, entonces es posible comprenderla como el "número de posibilidades hechas

posibles mediante la construcción del sistema" (Rodríguez y Arnold, 1999, p.101).

Es así como la construcción del sistema es al mismo tiempo aumento de complejidad y de capacidad selectiva. Con base en el "conocimiento sobre", los sistemas llamados organismos internacionales reducen complejidad, asociando con conocimiento producido como parte de un proyecto de mando y dominación (Slater, 2008, p.339); como los informes señalados (de OCDE y UNESCO).

Con la difusión de esta semántica de modernización, y del correspondiente modelo de la escuela moderna, se construye un entorno, con base en las selecciones de los sistemas que no habría sido posible sin la infraestructura social e institucional aportada por una *comunicación internacional y un sistema de publicación*. En este marco, conviene considerar que a pesar de la mayor complejidad que presenta el entorno, éste se constituye a partir de las operaciones que realiza el sistema; de tal manera que, como señala Luhmann, cada sistema se delimita a sí mismo frente a su entorno. Por ello, el entorno de cada sistema es distinto. [Pero éste], no es una unidad capaz de realizar operaciones, no puede percibir al sistema, no lo puede manejar ni puede influir sobre él. Una referencia indeterminada al entorno permite al sistema totalizarse a sí mismo (1993).

De esta manera, cada sistema constituye su propio entorno y los demás sistemas se vuelven entorno unos de otros. El entorno es siempre más complejo que el sistema.

3.2. Análisis comparado de los lineamientos y recomendaciones de organismos internacionales: la metodología de la Educación Comparada con perspectiva supra-nacional.

La contingencia y la complejidad conducen a un tercer concepto: "sentido", central en la perspectiva luhmanniana. En el entendido que los límites de un sistema no son los límites físicos sino *de sentido*, este concepto permitirá desarrollar un análisis comparado entre unidades supranacionales (BM, OCDE, UNESCO), concebido como estrategia selectiva mediante la que se elige entre diversas posibilidades, pero sin eliminar definitivamente las posibilidades no seleccionadas; como una forma de mantenimiento y reducción de la complejidad. Así como la pregunta por la complejidad conduce al problema de la selectividad, y la pregunta por la contingencia refiere a las posibilidades no actualizadas, la pregunta por el sentido remite a la diferencia entre lo actualizado y lo potencial. "El sentido es el lazo entre lo actual y lo posible: no es lo uno o lo otro" (Luhmann, 1993).

El sentido permite al sistema referirse al mundo en términos de posibilidades no actualizadas. Sin embargo, es una estrategia selectiva que va señalando ante el contexto de otras posibilidades, el camino a seguir. Luhmann descompone tres dimensiones de sentido:

a) real, en referencia a objetos,
b) social, referida a la sociabilidad, es decir, a otras personas,
c) temporal, en referencia al pasado o al futuro.

Dimensiones que pueden aportar claridad con relación a tres aspectos del objeto de estudio: 1) visión del papel del multilateralismo en el orden mundial, 2) estrategia de desarrollo, y 3) visión de la educación.

Cada organismo internacional experimenta un proceso de diferenciación, una "forma

reflexiva de la construcción como sistema". Esa diferenciación permite que cada organismo internacional asigne un rol específico y diferenciado a los Estados-miembros, estructuren una concepción de cómo están pensando a las instituciones educativas y a sus docentes.

En este contexto y para cerrar este apartado, conviene señalar nuevamente que sistema/entorno guardan el mismo orden de importancia; ya que el punto de partida no es el sistema o el entorno sino la diferencia entre ellos; ambas partes son igualmente imprescindibles. "No se da la constitución de un sistema sin una relación con el entorno, ni tampoco un entorno sin sistema: surgen solamente juntos" (Corsi et al. 1996, p.149).

3.3. Políticas de los organismos internacionales que más se extienden geopolíticamente y que llegan a convertirse en corrientes educativas globales.

Analizado documentos producidos entre 1990 y 2000, por el BM, la OCDE y la CEPAL-UNESCO, que si bien presentan diferencias en sus planteamientos, también hay convergencias significativas sobre cómo conciben la autonomía en el contexto de la educación, entre ellas se encuentran:

1. enfocada en la escuela, cada escuela como unidad individual;

2. identificada como mecanismo para el logro de mayores niveles de eficacia y eficiencia;

3. definida en relación con tres elementos centrales en el modelo: i) métodos de evaluación y seguimiento; ii) perfeccionamiento y/o profesionalización de los docentes; iii) responsabilización por los resultados y rendimiento de cuentas (*accountability*) (Gluz y Saforcada, 2007).

Cobra *sentido* el término "geopolítica", necesario para denotar cierta espacialidad del poder, que traspasa y transgrede las fronteras internacionales (Slater, 1996a, p.23). La propuesta de los organismos internacionales se organiza en torno a la idea de otorgar a las instituciones educativas mayores grados de autonomía administrativa, económica y pedagógica. La primera es definida en términos de un mayor liderazgo del director. La económica es entendida como gestión de los recursos públicos y responsabilidad por esa gestión a partir de una rendición de cuentas. Por último, la pedagógica, aparece asociada a la implementación de proyectos educativos institucionales o planes de desarrollo institucional.

Estos grados de autonomía cobran *sentido* en su dimensión real y temporal, con base en tres modelos o enfoques comparados en educación (Weiler, 1996, p.211):

a) Modelo de "redistribución": relacionado con la división de poder.

b) Modelo de la "eficiencia": trata de promover la eficacia con relación al coste del sistema educativo, mediante un despliegue y gestión más eficientes de los recursos disponibles.

c) Modelo de las "culturas de aprendizaje": hace hincapié en la descentralización de los contenidos educativos.

En la argumentación que se propone en este nivel de análisis de política educativa supranacional

se mantiene el énfasis en la dimensión territorial de la descentralización; lo que Polsby describe como movimientos, impulsos, demandas, racionalizaciones, mandatos constitucionales o acuerdos gubernamentales orientados a sustraer poder de las entidades nacionales y delegarlo en entidades menores, con responsabilidades territoriales más restringidas (Weiler, 1996, p.211). Por tanto, la descentralización se convierte en un instrumento importante, para la gestión del conflicto social y para la "legitimación compensatoria" (Weiler, 1996, p.219).

En general, en el marco de las reformas educativas, iniciadas en la década de los ochenta, se propagaron iniciativas de política centradas en la escuela como unidad de análisis y de acción (Bolívar, 1996). Se propone la construcción de una "nueva escuela", "otra escuela"; que debe ser caracterizada como: autónoma, flexible, inteligente y responsable; articulada en cuatro ejes:

1. Implemente del concepto "gestión integral", centrado en el director y el supervisor;

2. Desarrolle grados crecientes de autonomía;

3. Desarrolle el Proyecto Educativo Institucional, y

4. Tenga compromiso con los resultados.

Desde el referente geopolítico, será conveniente analizar los procesos de acoplamiento estructural que se dan en los sistemas educativos de los países-miembro y que son detonados por los entornos supranacionales, a su vez, cómo es que esos sistemas, vistos como entornos, inciden en los centros escolares (también conformados como sistemas autopoiéticos).

3.4 Analiza la repercusión y el impacto de las políticas propuestas por organismos internacionales, en concreto, de países y en sistemas educativos nacionales.

Con esta cuarta línea de aproximación, se pretende aclarar que aunque la globalización representa un cambio cualitativo en la naturaleza de las relaciones nacionales y supranacionales, no implica necesariamente mayor homogeneidad en las políticas o en las prácticas educativas. Cobra *sentido* la c*omplejidad de las relaciones causales,* porque los efectos de las causas —políticas supranacionales— son inciertos. Por tanto, los mecanismos de efectos externos (Dale, 2007, p.87): préstamo, aprendizaje, enseñanza, armonización, diseminación, estandarización, instalación de interdependencia e imposición, demuestran que la causalidad compleja no es lineal, sino circular e interrelacional. La causalidad compleja no es ya simplemente determinista o probabilista; crea lo improbable.

Como los mecanismos de efectos externos tienen una influencia independiente sobre los "mensajes" que transmiten, por conducto de la causalidad compleja podrían estar constituyendo la dimensión real del sentido, con relación a los procesos de descentralización. Es decir, acorde con Luhmann, el sentido remite a otras posibilidades, como la descentralización en forma de espejismo, mito y máscara (cobran relevancia los conceptos *función* y *sentido*, para contrarrestar el grado de complejidad).

Como "espejismo", el sentido de que la devolución del poder (en el ámbito local) puede ayudar a aumentar la dominación de aquello que, debido a su riqueza o estatus, ya es poderoso a nivel local. Por tanto "una mayor descentralización no

implica necesariamente una mayor democracia, y mucho menos "el poder para el pueblo", ya que todo depende de las circunstancias bajo las que se aplica la descentralización" (Slater, 1996b, p.73).

Con la denominación de "mito", la relocalización geográfica de la infraestructura física del poder burocrático puede ser perfectamente compatible con la centralización política de ese mismo poder. El acto de desplazamiento geográfico del cascarón físico del poder puede interpretarse a menudo más adecuadamente como un intento por tender un velo sobre la sustancia centralizadora de la autoridad ejecutiva (Slater, 1996).

Por último, la idea de la descentralización se convierte en una "máscara", cuando el poder tomó como sentido real, el desmantelamiento del Estado de bienestar (Slater, 1996). Aunque algunas funciones específicas del Estado se descentralicen, a nivel local, no se produce una descentralización equivalente de los recursos; antes al contrario, hay una mayor concentración de la riqueza.

Para comprender la *dimensión real del sentido*, con relación a los procesos de descentralización por conducto de la causalidad compleja, tendremos que comprender ¿cómo puede medirse la descentralización?; en respuesta, Smith (citado por Slater, 1996b, p.74) identifica diez aspectos, que se pueden agrupar en dos categorías generales: lo político-administrativo y la economía.

Bajo la político-administrativa, identifica "mediciones" de: funciones gubernamentales, su tipo, nivel de importancia y distribución territorial; expansión de responsabilidades y la gama de esferas de decisión de los gobiernos (local o regional), intensificación del grado de descentralización dentro de los departamentos de campo del gobierno central. Otro indicador, lo aporta el equilibrio relativo entre el riguroso control del cuartel general y la asignación de responsabilidades al personal de campo, así como en la preparación, realización y puesta en práctica de la política a lo largo de este eje de poder organizativo.

En lo que se refiere a los criterios económicos, Smith menciona que las zonas de descentralización se pueden comparar según sus poderes para recaudar ingresos; por ejemplo, se puede plantear: qué proporción de los ingresos totales del Estado se recauda localmente; y de modo similar, el nivel de gasto total local. Finalmente y como medición general, se sugiere que quizá sea un factor relevante, el tamaño relativo de la autoridad local, en términos de su base de ingresos potenciales, aunque esto último sólo se plantea de modo provisional.

Los conceptos-guía, de: autorreferencia, reflexividad y reflexión, constitutivos de la teoría de Luhmann, son fundamentales para el desarrollo de un argumento final. Conceptualizan procesos socioculturales basados en el significado, como una realidad social que se observa y se describe a sí misma, y que utiliza esta autodescripción para organizarse. Estos conceptos implican, en esencia, una perspectiva de la sociología del conocimiento. Perspectiva que surge en respuesta a la disgregación entre desarrollos estructurales y desarrollos semánticos, así como a las interrelaciones (no arbitrariamente variadas), entre ellas, en ámbitos particulares de la acción social, como la educación (Schriewer, 2011, p.86).

Discusión y conclusiones

Con los referentes que hemos desarrollado en este trabajo, se pretende hacer visible la relación sistémica que se da en el contexto donde se insertan la preparación, la formulación y la aplicación de una política pública, contexto al que se ha denominado *arreglo institucional*. Se harán visibles los procesos de acoplamiento estructural de la escuela pública con relación a los modelos de autonomía propuestos por las políticas supranacionales; analíticamente, permitirá que de manera generalizada, pueda considerarse como un sistema organizacional socialmente diferenciado con una función que lo caracteriza.

Las políticas públicas sustantivas (emanadas de las síntesis de selección de información de las políticas supranacionales) son las que se relacionan con campos funcionales como los de educación y desarrollo económico, que involucran el esfuerzo humano.

Bajo esta lógica de construcción, el problema de investigación -para abordar el *acoplamiento estructural*-, no puede guiarse por la observación morfológica, ni dejarse llevar acríticamente por la información o, para decirlo en términos más sintéticos, en la investigación desde los sistemas multirreferenciales, el investigador no debe creer que el tema que se ha podido enunciar, es el problema. La autonomía de gestión escolar no es el problema, sino cómo se están acoplando estructuralmente los otros sistemas: económico, jurídico y político para dar cabida a un modelo de autonomía escolar diferenciado de lo que sugieren las políticas supranacionales, y con efectos particulares y divergentes para el sentido y función que cobra la escuela pública ante contextos con aumento de contingencia.

Referencias bibliográficas

BECK, U. (1997). Entre la economía mundial y la individualización, el estado nacional pierde su soberanía: ¿Qué hacer?, pp. 25-32. En ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, 6° Edición. España: Paidós.

BOLÍVAR, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización, pp. 237-266. En Pereyra, MA, García, J., Gómez, AJ. y Beas, M. (Comp.) Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, SA.

BURKI, S. Y PERRY G. (1998). Reforma de las escuelas en América Latina y el Caribe: Un análisis institucional, pp. 99-120. En Más allá del Consenso de Washington. Hora de la reforma institucional. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

CORSI, G., ESPOSITO, E. Y BARALDI, C. (1996). GLU: Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann. México: Anthropos-UIA-ITESO.

DALE, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos, pp. 87-114. En Bonal, X., Tarabini-Castelani, A. (SAPS-UAB) y Verger, A. (coords.) Globalización y Educación. Textos Fundamentales. España: Miño y Dávila.

GLUZ, N. Y SAFORCADA, F. (2007). Los sentidos de la autonomía en el ámbito educativo: un análisis comparado de una política nacional y la experiencia de un movimiento social en Argentina. Educação: Teoria e prática, vol. 16, núm. 29. Brasil: Universidade Estadual Paulista.

LUHMANN, N. Y SCHORR, K. (1993). El sistema Educativo (problemas de reflexión). México: UIA-ITESO.
Lundgren, U. (1996). Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación, pp. 395-414. En Pereyra, M. et al., op cit.

Popkewitz, T. (1996). El estudio de la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil, pp. 119-167. En Pereyra, M. et al (comp.) op cit.

Rodríguez, D. y Arnold M. (1999). Niklas Luhmann, teorías y aplicaciones, pp. 81-127. En Sociedad y teoría de sistemas. Editorial Universitaria. Chile: El Saber y la Cultura.

SCHRIEWER, J. (1989). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos, pp. 77-134. Revista de Educación. Extraordinario. Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

SCHRIEWER, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada, pp. 41-105. En Caruso, M. y Heinz E. T. (Comp.) Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Granica

SLATER, D. (1996-a). Geopolítica y posmodernismo. Revista Nueva Sociedad, núm. 144, julio-agosto, pp. 23-31.

SLATER, D. (1996-b). La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones norte-sur: Imaginaciones desafiantes de lo global pp. 59-92. En Pereyra, M. et al (comp.) op cit.

SLATER, D. (2008). Re-pensando la geopolítica del conocimiento: reto a las violaciones imperiales, pp. 335-358. Revista Tabula Rasa, núm. 8, enero-junio. Bogotá, Colombia.

TORRES, J. (2014). Introducción, pp. 7-30. En Luhmann N. Introducción a la teoría de sistemas. México: Universidad Iberoamericana/Colección Teoría Social.

TOULMIN, S. (1996). Cambiar las instituciones a través de la participación: Elitismo y democracia entre las ciencias, pp. 437-463. En Pereyra, M. et al (comp.) op cit.

VALLE, J. (2012). La política educativa Supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. Revista Española de Educación Comparada, núm. 20. Madrid: Unidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 109-144.

WEILER, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa, pp. 208-233. En Pereyra, M. et al (comp.) op cit.

A EVOLUÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONSIDERANDO A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA

Mazzardo, Ana Lucia da Luz
Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, Júlio de Castilhos, Brasil
analuciamazzardo@gmail.com

Sarturi, Rosane Carneiro
UFSM, Santa Maria, Brasil
rcsarturi@gmail.com

Hundertmarck, Bruno Sarturi
UFSM, Santa Maria, Brasil
brunosarturi@yahoo.com.br

Resumo

O estudo aborda a evolução do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - uma política educacional, inicialmente, voltada a avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. Atualmente o ENEM vem exigindo mudanças nos currículos do ensino médio, visto que se tornou uma das principais vias de acesso às vagas oferecidas pelo ensino superior. Tem como objetivo analisar a evolução do ENEM como parte da democratização da educação brasileira, comparando sua influência nos currículos escolares e nas mudanças sociais relacionadas à forma de ingresso no ensino superior desde sua criação em 1998 até o presente. Este trabalho é de cunho quanti-qualitativo, tendo como percurso metodológico a observação participante. Para dar suporte teórico ao trabalho foram utilizados documentos legais, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e estudos na área educacional de nível médio no Brasil, incluindo os sujeitos de duas escolas da região sul do país. Os autores que sustentam este trabalho são: Paulo Freire (2015) com a teoria sobre a escola crítico reflexiva conscientizadora e compromissada com a inserção do indivíduo crítico no mundo; Paulo Carrano (2014) que busca refletir sobre os sujeitos do ensino médio na contemporaneidade; Gaudêncio Frigotto (2009) faz a discussão da emancipação intelectual da sociedade; Philippe Perrenoud [1999] contribui com definição de competência apoiada nos conhecimentos; Guillermo Ramón Ruiz e Felicitas Acosta (2015) com algumas considerações sobre educação comparada; Antonio Nóvoa (1992) que defende que a boa formação do professor não passa apenas pela prática e Heraldo Marelim Vianna (2003) que pesquisa problemas ligados às avaliações que abrangem um grande número de sujeitos e as várias maneiras de acesso ao ensino superior. Aponta-se para políticas educacionais que precisam ser acompanhadas para observar se vem contribuindo para a democratização do acesso às vagas oferecidas para o ensino superior e induzindo a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Abstract

The study addresses the evolution of the National Examination of high school - ENEM - an educational policy initially aimed to assess student performance at the end of basic education. Currently the ENEM has demanded changes in high school curricula, as became one of the main access roads to the vacancies offered by higher education. It aims to analyze the evolution of ENEM as part of the democratization of Brazilian education, comparing their influence on school curricula and social changes related to the form of access to higher education since its inception in 1998 to the present. This work is of quantitative and qualitative nature, with the methodological course participant observation. To give theoretical support to the work were used legal documents, data from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) and studies in middle-level education sector in Brazil, including the subject of two schools in the south of the country. The authors argue that this work are: Paulo Freire (2015) with the theory of critical-reflexive-conscientizing school and committed to the inclusion of critical individual in the world; Paul Carrano (2014) that seeks to reflect on the subject of high school in the contemporary world; Gaudencio Frigotto (2009) makes the discussion of intellectual emancipation of society; Philippe Perrenoud [1999] contributes definition of competence supported in knowledge; Guillermo Ramón Ruiz and Felicitas Acosta (2015) with some consideration of comparative education; Antonio Novoa (1992) which argues that good teacher training is not only about practical and Heraldo Marelim Vianna (2003) that research problems linked to assessments that cover a large number of subjects and the various ways to access to higher education. Points to educational policies that need to be monitored to see if has contributed to the democratization of access to places offered to higher education and leading the restructuring of the high school curriculum.

Palavras-chave: Avaliação de larga escala. Exame Nacional do Ensino Médio. Democratização da educação.

Keywords: Large-scale evaluation. National Secondary Education Examination. Democratization of education.

Introdução

Este trabalho vincula-se ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC:)[1] e tem como tema a influência da avaliação de larga escala – O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - na democratização da educação superior no Brasil.

[1] OBEDUC: Com apoio da CAPES tem como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

O problema de pesquisa questiona se o ENEM está contribuindo para a democratização do acesso às vagas oferecidas no ensino superior e induzindo a reestruturação dos currículos do ensino médio. O objetivo consiste em analisar a evolução do ENEM como parte da democratização da educação brasileira, comparando sua influência nos currículos escolares e nas mudanças sociais relacionadas à forma de ingresso no ensino superior desde sua criação em 1998 até o presente.

Para responder a problemática também foi necessário verificar se as práticas educativas das instituições pesquisadas estão articuladas com a matriz de referência do ENEM e a relação com o (in)sucesso no ingresso no ensino superior, tendo em vista que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM[2], (Brasil, 2012).

É necessária uma reflexão sobre as avaliações de larga escala operacionalizadas no país, e como seus resultados se integram em uma sociedade em constante transformação nem sempre previsíveis nessa geografia multicultural. São 8.515.767,049 km2 de extensão territorial e uma grande miscigenação étnico-racial na formação do povo brasileiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015),

Além de políticas de avaliação de larga escala, o país vem buscando avançar na tríade expansão, qualidade e democratização, tendo por base o conceito de democratização[3]. No ensino superior, a democratização das vagas está se concretizando através de políticas, programas e ações como: Programa Universidade Para Todos (Prouni); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); Sistema de Seleção Unificada (Sisu), entre outros. (Brasil, 2014).

Para ter acesso a essas políticas os estudantes precisam participar com sucesso do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM compreendido como parte da reforma educacional brasileira é, atualmente, uma das principais vias de acesso às Universidades do país. O ENEM também vem exigindo mudanças nos currículos do ensino médio visando medir e qualificar os fundamentos responsáveis pelas integralizações decorrentes de competências e habilidades pré-definidas em uma matriz de referência específica.

1. O enem como avaliação de larga escala

No Brasil, a discussão sobre avaliação de larga escala vêm avançando no contexto do ensino médio buscando universalizar e democratizar essa etapa de ensino, constata-se um crescimento no número de matrícula com a Emenda Constitucional 59[4] (2009), passando de 8.192.948 (2000) para 8.312.815 (2013). Mesmo assim cerca de 2,9 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola, desses, aproximadamente 1,6 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio, Observatório-PNE[5] (2013).

[2] DCNEM: trazem orientações sob a perspectiva da formação integral do estudante e tem como foco a indissociabilidade entre educação e prática social, vinculadas pelo processo de ensino-aprendizagem.

[3] O processo compreende reverter o quadro no qual ir a universidade é opção reservadas às elites. (BRASIL,2014).

[4] Emenda Constitucional nº 59: alterou a Constituição Federal de 1988, o art. 208. Obrigatoriedade da educação básica de 04 a 17 anos.

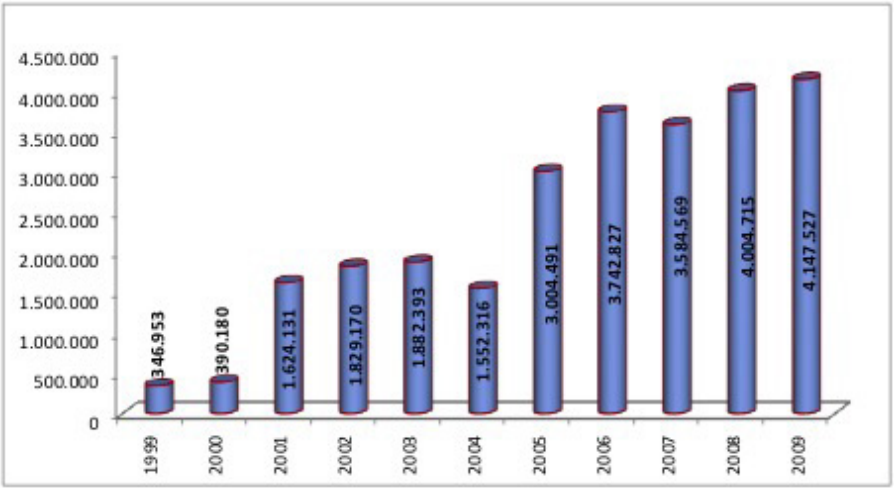
[5] O Plano Nacional de Educação (PNE) lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação.

A partir da legislação que obrigou a escolaridade dos 04 aos 17 anos, adentrou aos bancos escolares, um contingente tradicionalmente excluído como alunos oriundos da zona rural, negros, pardos e indígenas, além do crescimento, em 10,6%, da taxa de frequência à escola entre os estudantes mais pobres da população de 15 a 17 anos no período 2004 – 2012, ficado evidente o esforço do país em aumentar as oportunidades educacionais para aqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social e econômica, BRASIL (2014).

São grandes os desafios, é necessário aproximar essas desigualdades, com escolas crítico reflexiva conscientizadora e compromissada com a inserção do indivíduo crítico no mundo. (Freire, 1996). Nesse contexto deve pensar a avaliação de larga escala procurando oportunizar acesso aos cursos superiores de forma democrática.

O ENEM, desde sua criação em 1998 até o ano de 2008, tem o escopo de avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica, realizado anualmente, e, para tanto, aplicava-se uma única prova composta de 63 questões interdisciplinares. Em 2004, quando o MEC instituiu o Programa Universidade para Todos - ProUni[6] e vinculou a concessão de bolsas com base nos resultados no Enem, o Exame alcançou as cifras de 3 milhões de inscritos. BRASIL (2001-2010).

Gráfico 01: Número de inscritos no Enem 1998-2008

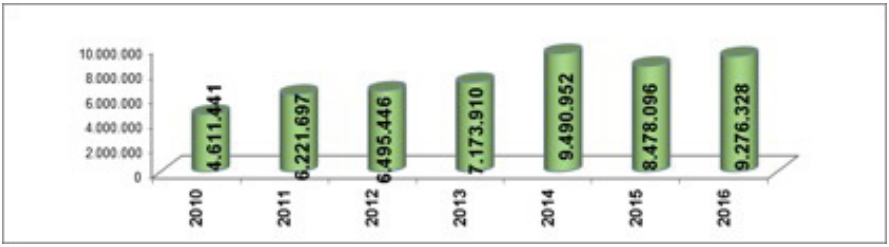


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa-INEP, 2016.

[6] Prouni: programa do Ministério da Educação que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior.

Como se observa, comparando os gráficos 01 e 02, o número de inscritos no ENEM passou de 4.147.527 em 2009 para 9.276.328 em 2016 pois, foi a partir de 2009 que o Enem se tornou uma das principais vias de acesso às universidades do país e até mesmo fora dele, a exemplo de Portugal que, atualmente, permite o acesso de estudantes brasileiros, através da nota do ENEM, em mais de treze instituições de ensino superior, BRASIL (2016).

Gráfico 02: Número de inscritos no ENEM 2010-2016



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa-INEP, 2016.

O novo ENEM mantém a característica de ser um exame voluntário, embora obrigatório a todos que buscam vaga no Ensino Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU[7] ou do Programa Universidade para Todos – Prouni, ou, ainda, através do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies[8], participar do programa Ciência sem Fronteiras[9] ou ingressar em vagas gratuitas dos cursos técnicos oferecidos pelo Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec). Além disso, estudantes maiores de 18 anos podem obter a certificação do ensino médio por meio do Enem.

Para a realização do exame, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP[10] assegura atendimento: especializado, destinado a deficientes ou com necessidades especiais com auxílio ou recursos como: prova em braille, prova com letra ampliada, prova com letra super ampliada, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, Tempo Adicional de até 60 minutos em cada dia de realização do Exame, sala de fácil acesso e mobiliário acessível; específico voltado a gestantes, lactentes, idosos, estudantes em classe hospitalar e sabatistas (pessoas que, por convicção religiosa, guardam o sábado); atendimento pelo nome social, direcionados a travestis e transexuais que comprovadamente necessitarem e adultos submetidos a penas

[7] Sisu: sistema informatizado por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

[8] Fies: programa destinado a financiar a graduação na educação superior em cursos superiores não gratuitas.

[9] Ciência sem Fronteiras: programa que busca promover a internacionalização da ciência e tecnologia por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.

[10] INEP: Sistema de informações, pesquisas e estatísticas responsável pela elaboração e aplicação do ENEM.

privativas de liberdade e os adolescentes sob medidas socioeducativas, que incluam privação de liberdade, BRASIL (2016).

Para evitar fraudes o INEP disponibilizará a identificação biométrica para o reconhecimento individual, com a impressão da digital na ficha de identificação do participante por meio de selo gráfico, autoadesivo BRASIL (2016).

Dessa forma o ENEM, como avaliação de larga escala, massivamente implementado pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC possibilita uma percepção mais ampla da realidade, contribui para diagnosticar a situação da educação brasileira, reorganiza o currículo do ensino médio visando sua melhoria quantitativa e qualitativa.

2. O enem e a reorganização curricular

A partir de 2009 a Matriz Referência[11] do ENEM foi reformulada, sendo estruturada em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Matemática; Linguagens e Códigos e cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas. (Brasil, 2012) bem como o objetivo que incluiu a reorganização curricular do ensino médio (p. 2 -13).

Já nas questões do ENEM observa-se que são elaboradas a partir de situações-problema contextualizadas baseadas em temas de relevância social valorizando o raciocínio e as vivências de mundo dos participantes e não apenas memorização.

No entanto a discussão acontece em torno da proposta de avaliação por competência, ainda de modo discutível e muito pouco consensual. Algumas indagações ainda necessitam compreensão: o nosso ensino é orientado para o desenvolvimento de competências? Qual a natureza dessas competências? E quanto a atitudes, interesses e valores, formação integral? Os questionamentos partem do princípio de que só pode ser avaliado aquilo que foi desenvolvido, considerando o contexto em que se encontram os avaliados (Vianna, 2003).
Com relação ao questionamento sobre se é assunto da escola o desenvolvimento de competência, Perrenoud (1997, p. 8) deixa claro que a escola ainda percorre duplo caminho. Algumas se limitando a quantidade de conhecimentos ensinados e outras preocupadas em mobilizar os conhecimentos em determinadas situações garantindo a construção de competências.

Na perspectiva de desenvolvimento social, econômico e educacional, o Brasil está alinhado com organismos internacionais em que políticas governamentais são elaboradas por diferentes grupos em meio a disputas que se articulam em torno de seus interesses, com predomínio do contexto macrossocial sobre o microssocial (Lima e Gandin, 2012).
As mudanças na área econômica exige um trabalhador eficaz, multifuncional para atender a demanda do mercado capitalista, exigindo, da educação, a formação de um indivíduo competitivo, que tenha desenvolvido habilidades e competências capazes de atender o mundo do trabalho.

Isso implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização desta etapa de ensino e, sobretudo, estabelecer princípios para a formação do jovem, fomentadores no processo da construção da nação brasileira soberana que se quer firmar.

[11] Matriz de Referência do Enem acessar: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

Carrano, (2014) identifica como "Juventudes", considerando a multiplicidade cultural das novas demandas do ensino médio. As diferente formas de organização curricular, devem estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM[12] que reconhecem a diversidade de jovens e propõem de que:

[...] a organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Brasil. DCNEM, 2012, Art. 14. XI).

A orientação na área curricular, importadas dos Estados Unidos da América, e adaptadas ao contexto socioeconômico e político do Brasil, tem "ênfase no papel ativo do aluno na aprendizagem e na necessidade de um exame abrangente das áreas da aprendizagem situados fora da escola". Moreira (2011, p. 54).

Assim também nas DCNEM fica evidenciado a proposta de currículo voltado para a contextualização destacando teoria/prática, além de formação integral e autonomia intelectual tendo o trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, articulado com o desenvolvimento de competências, exigências do ENEM. (Brasil, 2012).

Nessa perspectiva Nóvoa (2007) defende a formação de professores mais centrada nas práticas e na análise das práticas. "A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer" (p. 14).

Analisando o ENEM como avaliação de larga escala e com intencionalidade de reorganizar o currículo do ensino médio, considerando a extensa geografia e característica multicultural do Brasil, percebe-se a complexidade de enfrentar o desafio da democratização das vagas no ensino superior.

3. Enem: um olhar sobre a democratização do acesso ao ensino superior

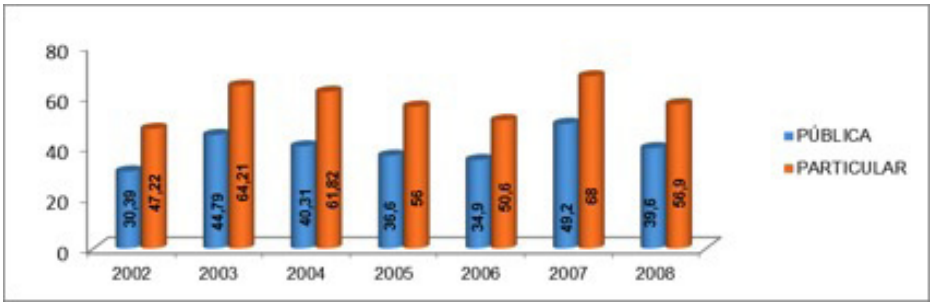
No Brasil, a lentidão dos processos de democratização do ensino ao longo da história – particularmente no sentido de acompanhar os avanços dos movimentos de modernização social dos séculos XIX e XX – comprometeu a garantia de acesso aos direitos educacionais para a maioria de sua população (Brasil, 2008).
Ampliando a visão sobre o que fazer com a pobreza, a desigualdade e qual é o papel da educação para estes problemas observa-se que são temas consolidados nacional e internacionalmente também na educação comparada segundo Ruiz e Acosta (2015).

Além da intencionalidade de melhorar da qualidade do nível médio, o ENEM criado em 1998 passa, em 2009, a ser utilizado também como mecanismo de seleção para ingresso no ensino superior. Nesse período, foram implementadas mudanças no Exame com objetivo de democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior.

[12] As DCNEM reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação.downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

O modelo de avaliação do ENEM foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais as quais constrói continuamente o conhecimento e não apenas na memória, mede e qualifica as estruturas responsáveis por interações. Essas estruturas desenvolvem-se e são fortalecidas em todas as dimensões da vida, pela quantidade e qualidade das interações que se estabelece com o mundo físico e social com a mediação da escola, BRASIL (2001-2010).

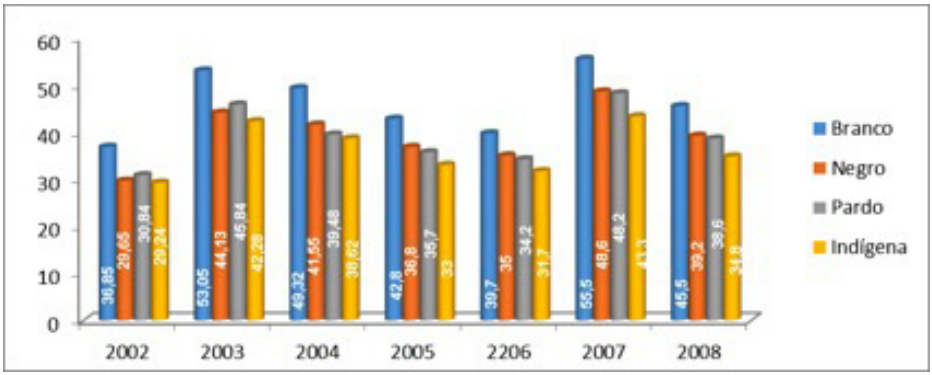
Gráfico 03 - Desempenho na prova objetiva do ENEM por tipo de escola



Fonte: INEP (2015).

Outros fatores prejudicam a democratização do acesso ao ensino superior e estão evidentes:

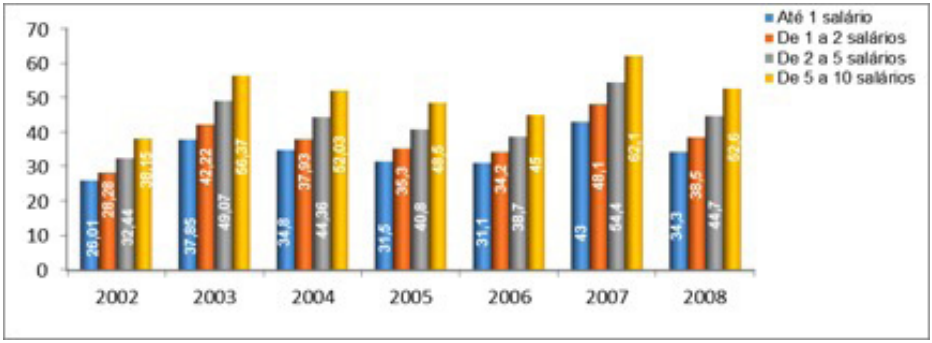
Gráfico 04 - Desempenho na prova objetiva considerando cor/raça/etnia



Fonte: INEP (2015).

A condição racial ainda acumula déficit de desempenho no ENEM, conforme mostra o gráfico número 04 assim como a condição econômica das famílias envolvidas de acordo com o gráfico 05. O desempenho na prova do ENEM de negros, pardos e indígenas vem melhorando, porém estudantes oriundos de famílias com poder aquisitivo baixo e médio não estão evoluindo, em desempenho, ao longo dos anos.

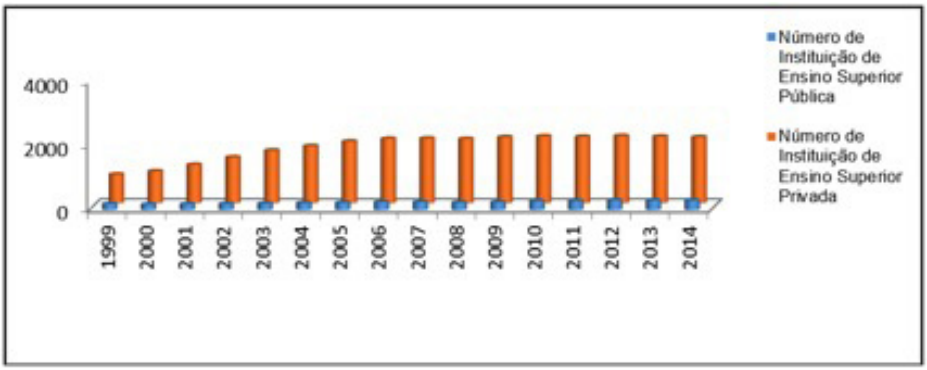
Gráfico 05 - Desempenho na prova objetiva considerando a renda familiar



Fonte: INEP (2015).

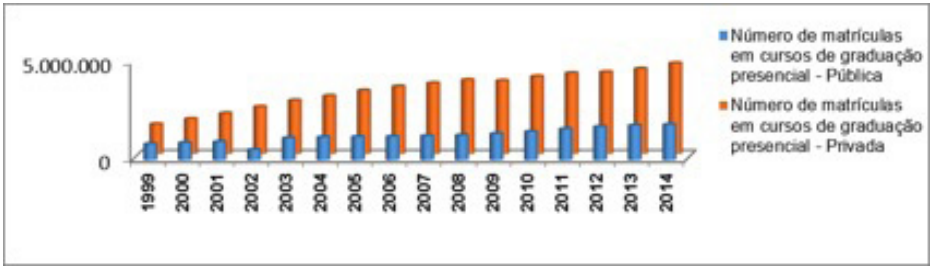
Analisando o gráfico 06 observa-se o crescimento do número de instituições privadas de ensino superior a partir de 2004 quando a política de concessão de bolsas em instituições particulares através do Prouni articulada com o desempenho no ENEM foi instituída. Também se percebe um aumento do número de instituições de ensino superior público a partir de 2009 quando da reformulação do ENEM associada a vagas através do Sisu, conforme mostra o gráfico 06.

Gráfico 06 - Número de instituições de ensino superior Pública e Privada



Fonte: Brasil - INEP, 1999-2014.rever

Gráfico 07- Número de matrículas em cursos de graduação presencial em Instituições Públicas e Privadas



Fonte: Brasil - INEP, 1999-2014.

Na mesma perspectiva, como mostra o gráfico 07, o número de matrículas no ensino superior privado aumentou a partir da implementação do Prouni em 2004 e no ensino superior público a partir de 2009 com o novo ENEM.

Também o sistema de cotas[13] vem sendo apontado como parte da democratização do acesso as vagas no ensino superior. Nesse sentido, Sobrinho traz à discussão os limites e impactos da inclusão na educação superior de grupos tradicionalmente excluídos.

A inclusão desses grupos sociais vem acompanhada de sentimentos de ganhos e perdas. Cumpre uma essencial função social de incluir contingentes de indivíduos tradicionalmente excluídos, mas também pode estar contaminada por um fenômeno que pode ser chamado de "exclusão por dentro"[14] do sistema educativo. (Sobrinho, 2013, p. 01).

Ainda, para evitar a evasão dos estudantes no ensino superior o governo brasileiro mantém estratégias visando a democratização das vagas como - Programa de Bolsa Permanência (PBP); Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir); Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes); Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de ensino superior Públicas Estaduais (Pnaest); Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes). (Brasil, 2014)

Todos os esforços em direção à isonomia social são importantes, porém isolados não são suficientes para superar os desafios de uma sociedade historicamente hierarquizada.

[13] Sistema de cota - ingresso nos cursos de graduação para estudantes negros, indígenas e oriundos do sistema público. O critério de seleção é aplicado de acordo com o resultado dos estudantes no ENEM.

[14] Exclusão por dentro do sistema escolar - cursos de maior prestígio econômico e social se reservam aos mais ricos. Sobrinho, (2013).

Discussão e conclusão

Analisando a evolução do ENEM como parte da democratização da educação brasileira, comparando sua influência nos currículos escolares e nas mudanças sociais relacionadas à forma de ingresso no ensino superior desde sua criação em 1998 até o presente, conclui-se que o ENEM como uma das políticas para além do território nacional traz para o chão da escola a exigência de ações curriculares voltadas ao ensino por competências.

No entanto as discussões sobre a avaliação por competências, presentes no ENEM, não se esgotaram e ainda merece discussão quanto ao interesse social, ou se apenas serve a organismos internacionais. Para Ricardo (2010), um dos pontos pouco claros da LDB é a noção de competência ou o ensino por competência. O autor questiona se a noção de competência poderia ir além da subordinação da escola ao mercado de trabalho ou de uma privatização do indivíduo. Também alerta: "menosprezar os conteúdos e centrar-se excessivamente sobre o sujeito é um dos pontos de fortes críticas às competências". (Ricardo, 2010, p. 616).

Pensar a formação de professores com bases nas competências talvez seja a forma de se chegar efetivamente às mudanças na educação, visando "[...] fazer da escola um lugar onde cada um aprenderia livre e inteligentemente coisas úteis na vida [...]" (Perrenoud, 1997, p.90).

Porém a efetuação das políticas levou o país a um sistema que parece estar mais preocupado com o acesso e a manutenção do aluno dentro da escola do que com as finalidades educativas, que para (Frigotto, 2009, p. 78), consiste em "[...] articular conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças e todos os jovens".

A democratização da educação superior deve fazer parte da democratização da sociedade e da promoção da justiça social; não se restringe à ampliação do acesso, mas tem a ver com qualidade, pertinência e relevância social; além disso, a melhora da qualidade da educação superior está vinculada à ampliação e à elevação qualitativa de todo o sistema educativo e, mais amplamente, de transformações estruturais da sociedade.

Referencias bibliográficas

BRASIL. INEP. Relatórios Pedagógicos. 2001-2010. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos

_____. INEP. Matriz de Referência do ENEM. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

_____. INEP. ENEM EM PORTUGAL. 2016. DISPONÍVEL EM: HTTP://PORTAL.INEP.GOV.BR/WEB/ENEM/ENEM-EM-PORTUGAL .

_____.INEP. SINOPSES ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1999-2014. DISPONÍVEL EM: HTTP://PORTAL.INEP.GOV.BR/SUPERIOR-CENSOSUPERIOR-SINOPSE

_____. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012 – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866 . Acesso em:16 de agosto de 2015.

_____BRASIL. ENEM. Atendimento diferenciado no ENEM. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf

_____. MEC - A democratização e expansão da educação superior no país. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192

_____. Presidência da República. Emenda Constitucional N.59. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

_____. BRASIL. INEP 2016. Edital n. 10 – ENEM 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf

CARRANO, P.(2014) Juventudes na Escola. In: J .Dayrell, P. Carrano y C. L. Maia (Eds.). Juventude e Ensino Médio Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte. UFMG, p. 101-134.

FREIRE, P. (1996) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários À prática educativa. 1996. 15. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

FRIGOTTO, G. (2009) Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf

IBGE. Área Territorial Brasileira. 2015 - Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm

LIMA, I. G. ; Gandin,L. A. (2012) Ciclo de Políticas: Focando o Contexto da Prática na Análise de Políticas Educacionais. In: ANPED, 35ª., 2012. Porto de Galinhas, PE. Anais: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1943_int.pdf: Editora: Autores Associados, p.01-14.

MOREIRA, A. F. (2011) Currículos e Programas no Brasil. 1990. 18. ed. Campinas, São Paulo. Editora Papirus.

NÓVOA, A. (2007) Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo. São Paulo- Sinpro-SP Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf .

PERRENOUD, P. (1997) Construir as competências desde a escola. Rio Grande do Sul. Editora Artmed.
PNE. Documento Referência. 2013. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf

RICARDO H. C. (2010) - Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf .

RUIZ, R. G. E ACOSTA, F. (2015) Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre lós viajeros del siglo XIX y la globalización. Colección Educación Comparada e Internacional, n.º 11. Impresión: Ulzama. España.

SOBRINHO, J. D. (2013) Democratização do Ensino Superior. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar.

VIANNA, H. M. (2016) Avaliações em Larga Escala: Análise e propostas. Disponível em: http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20207/2016-I/textos/Texto%20complementar%20sobre%20avaliacoes%20sitemicas%20-%20MAT%20207%20-%202016-I.pdf

MATRIZ CURRICULAR: UM ESTUDO COMPARADO A NÍVEL DE BRASIL E ESPANHA ACERCA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DE CURSOS DE LICENCIATURA

Arruda Da Silva, Ticiane
Universidade Federal de Santa María, Santa María, Brasil
ticianearrudadasilva@gmail.com

Barichello Mello, Gabriela
Universidade Federal de Santa María, Santa María, Brasil
gabizinhabarichello@hotmail.com

Portella Mendonça, Camila
Universidade Federal de Santa María, Santa María, Brasil
camila_portellam@hotmail.com

Carneiro Sarturi, Rosane
Universidade Federal de Santa María, Santa María, Brasil
rcsarturi@gmail.com

Resumo

O presente trabalho articula-se ao projeto intitulado "Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades" desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria, e conta com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil. Trata-se de uma reflexão em andamento que investiga os processos de formação docente, em relação a inclusão na educação infantil buscando trazer a visão perante as inquietudes nas práticas pedagógicas dos docentes no decorrer do processo de formação. Desta forma, objetiva-se analisar as diretrizes curriculares em nível nacional e internacional que embasam o processo de formação dos professores de Educação Especial e Pedagogos, no que tange a inclusão na educação infantil. É um estudo comparado de cunho quanti-qualitativo, do tipo estudo de casos múltiplos e para a sustentação da pesquisa terá embasamento bibliográfico, bem como análise documental. Os estudos de Triviños (2008); Yin (2001); Smeha e Oliveira (2014), Dazzani (2010); Martinez (2005), Kramer (2013) Bolzan (2007) entre outros autores que contribuirão para a compreensão da pesquisa. Conclui-se preliminarmente que é de extrema importância que o profissional formado dos cursos de licenciatura reflitam sobre a sua formação acadêmica, formação continuada entre outros aspectos, pois, a apropriação de aportes teórico- práticos estes estudados em

disciplinas no decorrer do curso, seja ele de Educação Especial ou Pedagogia, bem como outros materiais impressos ou digitais sobre o tema que emerge no contexto da sala de aula serão respaldos importantíssimos para as práticas desenvolvidas pelo profissional docente.

Abstract

This paper articulates the project entitled "Dialogues between public and educational action policies: limits and possibilities" developed by Elos Research Group of the Federal University of Santa Maria, and has the support of the Observatory Program of Education Improvement Coordination Higher Education personnel - CAPES / Brazil. This is a reflection in progress investigating the teacher training process, for inclusion in early childhood education seeking to bring the vision before the concerns in pedagogical practices of teachers during the training process. Thus, the objective is to analyze the curriculum guidelines at national and international level that support the process of training of special education teachers and pedagogues, with respect to inclusion in early childhood education. It is a comparative study of quantitative and qualitative nature, the multiple case study type and the research support is bibliographic basis, and document analysis. The studies of Triviños (2008); Yin (2001); Smeha and Oliveira (2014), Dazzani (2010); Martinez (2005), Kramer (2013) Bolzan (2007) and other authors who contribute to the understanding of the research. It is concluded preliminarily that it is extremely important that the professional formed of degree courses reflect on their academic training, continuing education and other aspects, therefore, the appropriation of practical theoretical contributions they studied in subjects during the course, whether it Special Education and Pedagogy, and other printed or digital materials on the theme that emerges in the context of the classroom will be very important for the backrests practices developed by professional teaching.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Formação de professores. Pedagogia. Educação Especial. Inclusão.

Keywords: Curriculum Guidelines. Teacher training. Pedagogy. Special education. Inclusión.

Introdução

Este trabalho articula-se com o Projeto "Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades", vinculado ao Grupo de pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria, contando com o apoio do Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento e Avaliação da Educação Superior (CAPES) no edital 2012. Trata-se de uma reflexão em andamento que investiga os processos de formação docente, em relação a inclusão na educação infantil buscando trazer a visão perante as inquietudes encontradas nas práticas pedagógicas dos docente e no decorrer do processo de formação no que pauta-se a inclusão. Desta forma, objetiva-se analisar as diretrizes

curriculares em nível nacional e internacional que embasam o processo de formação dos professores de Educação Especial e Pedagogos, no que tange a inclusão na educação infantil.

A presente pesquisa decorre de uma reflexão em andamento que observa e investiga os processos de formação docente, no que tange a inclusão na educação infantil, abarcando algumas inquietudes presentes na prática pedagógicas de docentes, e o processo de formação.

Para o desenvolver desta pesquisa é importante destacar a necessidade de realizar uma retomada histórica e a análise das políticas públicas que permeiam a discussão deste assunto. Contudo, objetiva-se analisar as diretrizes curriculares em nível nacional e internacional que embasam o processo de formação dos professores de Educação Especial e Pedagogos, no que tange a inclusão na educação infantil.

Esta pesquisa, tem um estudo comparado, ou seja, possibilita uma dinámica, na qual conseguimos identificar semelhanças e/ou diferenças entre duas ou mais fatos, questões ou no que tange os processos educativos, assim interpretando-os, considerando a relação destes em seu contexto social, político, económico, cultural, etc." (Ferreira, 2008). No que diz respeito a pesquisa quanti-quali Ludke & André (1986, p.18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que "[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada". A abordagem qualitativo, segundo as autoras, se detém em aspectos da realidade que não podem ser somente quantificados e, portanto, explora conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas. Desta forma, a metodologia quanti-qualitativa, como referencial dessa investigação.

Esta pesquisa possui abordagem de cunho quanti-qualitativa no sentido de estudo de caso, pois, o mesmo esta inserido no bojo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e para a sustentação da pesquisa terá embasamento bibliográfico acerca das políticas vigentes nacionais e internacionais, os dados serão coletados por meio de relatos de experiência, observação e como a mesma ainda encontra-se em andamento os sujeitos de pesquisa estão sendo selecionados, estes serão professoras da rede municipal de Santa Maria egressas dos cursos de Pedagogia e Educação Especial- Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estas atuantes na educação infantil de acordo com os dados do censo escolar.

No que tange a pesquisa bibliográfica, segundo Lima (2004), o principal objetivo é levantar hipóteses acerca do problema evidenciado, aprimorando as ideias, fundamentando o assunto em questão e desenvolve-se através da análise de vários autores e legislação pertinente quando necessário, o que permite o aprendizado sobre determinadas áreas do conhecimento, fornecendo bagagem teórica sobre saberes culturais e científicos já produzidos sobre a temática pesquisada o que permite a visibilidade de conceitos.

1. Referencial teorico

A nível nacional, ou seja, referindo-se a Brasil, Rio Grande do Sul, Santa Maria, a formação considerando que o professor regente da sala de aula é um profissional da educação, o qual tem formação em Pedagogia Licenciatura Plena, este no decorrer de sua formação de

quatros anos tem entre muitas disciplinas, uma minoria de disciplinas que contemplem e deem pré-requisitos para o acolhimento de crianças incluídas. No decorrer de sua formação o acadêmico do curso de pedagogia terá um curso organizado em oito semestres, este contendo uma proposta de integração vertical e horizontal. A integração vertical ocorre pela oferta de um conjunto de disciplinas no decorrer dos quatro anos; A integração horizontal visa fazer a articulação das disciplinas ofertadas em cada semestre, de acordo com ações pedagógicas propostas no decorrer do curso, estas denominadas por PEDs, cada uma com um objetivo específico. Propondo estabelecer o diálogo entre as disciplinas e a articulação com os espaços de atuação dos futuros docentes, no intuito de realizar a relação entre teoria e prática. Discutir as disciplinas que compõem o atual curso de Pedagogia (diurno) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, é no intuito de demonstrar como o curso esta composto, e no decorrer destes anos a evidencia de uma minoria de disciplinas que contemplam e discutem, dando subsídios teóricos e práticos sobre a educação especial, especificamente abordam a temática inclusão. Visto que o professor pedagogo estará em contato diário com o aluno com necessidades especiais educacionais assim como o educador na sala de recursos, esse trabalho estará sendo desenvolvido coletivamente por ambos. O curso de Educação Especial- Licenciatura Plena diurno da Universidade Federal de Santa Maria habilita o educador ao longo de quatro anos de formação, a trabalhar com os seguintes sujeitos: déficit cognitivo, dificuldades de aprendizagem e surdez, disponibilizando no decorrer do curso teorias e práticas que darão embasamento para as ações no contexto escolar, o mesmo tem como objetivo (CE, s/d): formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas diferentes modalidades da Educação Especial, quais sejam: classes especiais e escolas especiais; serviços de apoio pedagógico; sala de recursos, classes hospitalares, ambiente domiciliar e orientação pedagógica por meio de serviço itinerante. As categorias das necessidades educacionais especiais previstas na formação são: déficit cognitivo, dificuldades de aprendizagem e surdez. A Resolução de nº 2, de 11 de setembro de 2001, aponta a diferença entre o professor capacitado do professor especializado. Apesar do pedagogo não necessariamente precisar de uma formação especializada para trabalhar com o aluno especial, devido a obrigatoriedade de cada escola em possuir um atendimento educacional especializado, ele deve possuir noções básica e práticas que permitam facilitar o relacionamento com esse aluno. Desta forma, segundo o

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para

identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No decorrer das atividades o curso oportuniza disciplinas e dcgs que possibilitam o embasamento teórico e prático para a atuação com estes sujeitos mencionados anteriormente. Neste sentido, a psicologia contribui com o profissional da Educação Especial nestas questões, pois compreende o sujeito com suas especificidades, sendo ele dito normal ou não. Proporciona um melhor entendimento do sujeito, suas especificidades e percalços que compõe o conjunto das relações interpessoais. Desta maneira, os professores pedagogos, profissional que atua maior parte no contexto escolar, diretamente com todos os alunos, com necessidades especiais educacionais ou não, precisa trabalhar com toda esta diversidade, assim ao longo de suas ações pedagógicas precisa buscar respaldos teóricos para embasar essa prática, para compreender estes sujeitos e buscar trabalhar da melhora forma possível contemplando todas as especificidades no âmbito escolar, assim contribuindo no processo de ensino e aprendizagem do desenvolvimento do sujeito aluno de forma integral. Bem como estabelecer parceria com o educador especial no intuito de qualificar este processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Considera-se assim que é de extrema importância que o profissional formado dos cursos de licenciatura reflitam sobre a sua formação acadêmica, formação continuada entre outros aspectos, pois, a apropriação de aportes teórico- práticos estes estudados em disciplinas no decorrer do curso, seja ele de Educação Especial ou Pedagogia, bem como outros materiais impressos ou digitais sobre o tema que emerge no contexto da sala de aula serão respaldos importantíssimos para as práticas desenvolvidas pelo profissional docente. Assim nos possibilitando uma reflexão- ação – reflexão no nosso processo de ensino e aprendizagem do conhecimento, tornando ele mais significativo, estes promovendo conhecimento e mais segurança para os enfrentamentos docente.

Em nível internacional, ou seja, a Espanha possui um sistema educativo que encontra-se em reforma baseado na Lei Organica para a melhoria da qualidade na educação, de dezembro de 2013, teve vigencia no ámbito escolar entre os anos de 2014 e 2015, esse sistema baseia-se na (LOE) Lei Orgânica de Educação, de 2006 que visa uma atenção mais equitativa a diversidade dos alunos e que a educação deve ser proporcionada para todos, fornecendo os meios necessário para que se atinja desenvolvimento, intelectual, pessoal e etc.

Deste modo, a inclusão no que tange alunos matriculados na classe regular de ensino, são aqueles que possuem qualquer necessidade educativas especiais, bem como os que estão em desvantagem social.

Figura 1. Grupos destinatarios de medidas de atención a la diversidad

GRUPOS DESTINATARIOS DE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	MEDIDAS
CONJUNTO DEL ALUMNADO DEL SISTEMA EDUCATIVO	Medidas de carácter ordinario.
ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO • Necesidades educativas especiales - *Discapacidad física, psíquica o sensorial* - *Trastorno grave de la conducta* • Dificultades específicas de aprendizaje • Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) • Alta capacidad intelectual • Incorporación tardía al sistema educativo - *Procedencia de otros países* - *Otros motivos* (Información detallada sobre este alumnado se puede consultar en los artículos Atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y Atención a las Necesidades Educativas Especiales del alumnado en centros específicos de Educación Especial)	Medidas de carácter ordinario y extraordinario.
ALUMNADO EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA SOCIAL • Personas, grupos, ámbitos territoriales en situaciones desfavorables. • Alumnado de zonas rurales. (Información detallada sobre este alumnado se puede consultar en el artículo Atención al alumnado procedente de entornos en situación de desventaja social en Educación Infantil, Primaria y Secundaria)	Medidas de carácter ordinario y extraordinario.

Fonte: Elaboración realizada por Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD) a partir de la normativa vigente

Para identificar e avaliar as necessidades educacionais desses alunos realiza-se uma avaliação psicoeducacional, que também são responsáveis por determinar o método de ensino mais adequado a ser realizado pelo profesor em sala de aula, baseando-se também na opinião dos pais ou responsáveis.

Segundo o site Eurydice (2014) a formação inicial para a docência no ensino é igual em todo o estado, o diploma universitário requerido, embora o tipo de grau (1 ou 2) diferem dependendo do nível de escolaridade.

Discussões e conclusões

A partir das respectivas reflexões deste artigo, podemos considerar que a inclusão se faz cada vez mais presente, e que o ato de incluir não só engloba crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade especial educacionais, mas também o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem, e todos obrigatoriamente possuem o direito de estar incluído na rede regular de ensino da educação infantil e é essencial que todos estejam envolvidos para que este processo de inclusão ocorra da melhor forma, priorizando o desenvolvimento dessa criança através de recursos e métodos que facilitem a aprendizagem desta criança. Desenvolver e orientar nesse processo de relação social e da convivência com a criança que não estão dentro dos padrões impostos pelos ditos normais, possibilitando a estas interações trazem para a criança a oportunidade de relacionar-se e [re]conhecer o outro e suas especificidades, bem como contribuir para o seu desenvolvimento de forma integral. Ao

longo deste estudo compreendemos que o processo de inclusão é o principal formador da integração de alunos ditos normais com o alunos especiais, no entanto, é de extrema importância, que a escola e o seu processo de gestão revejam seus conceitos e assim criem mecanismos de formação continuidade, preparando o professor, para que este tenha subsídios e possa mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos para assim se adequar a essa nova educação inclusiva, pois o processo de inclusão ainda possui muitas falhas, devido ao fato de professores e monitores não estarem completamente preparados para esse novo cenário pedagógico que atualmente encontramos no contexto escolar, assim também dificultando o processo relação aluno x aluno e aluno x professor. No primeiro momento ao nos depararmos com a diferença, sempre é de impacto, pois como aborda Tonini (2005, p. 35) "se torna difícil conviver com aquilo e/ou aqueles que não se encaixam nos padrões estéticos, intelectuais e morais estabelecidos pela sociedade." No entanto, este impacto ocorre momentaneamente, após o convívio com o outro e a disposição em relacionar-se com este sujeito nos permite o ver com outros olhos, assim com um bom embasamento teórico, nos permite refletir sobre a diferença e buscar mecanismos para contribuir com estes sujeitos no contexto da sala de aula. As relações e vivências com outros sujeitos devem ser pautadas no respeito aos demais, levando em consideração as peculiaridades e particularidades de cada um. Bem como estas questões não podem ser motivos para desigualdade, discriminação ou exclusão, mas ponto de partida para discussões afirmativas do respeito no convívio social. (Tonini, 2005) Desta forma, "a diferença não está no traço físico, na cor de pele, na outra língua, naquilo que falta no outro, a diferença existe independente de tudo isso, vai depender da maneira como representamos e narramos os sujeitos da diferença." (Tonini, 2005, p. 44) Sendo assim, salientamos que todos temos peculiaridades e especificidades, independente de termos ou não alguma deficiência, desta forma não possuímos o direito de julgar ou criticar o outro, cabe a nós nos aceitar e no convívio social tratar todos os indivíduos com respeito. O trabalho das escolas precisa estar voltado para receber todo o tipo de aluno, e dar o devido suporte para esta comunidade. Acredita-se que discutir inclusão possibilita pensarmos sobre as políticas públicas da educação nacional, e repensar em formas para que a inclusão ocorra da melhor forma.

Sendo assim, somente através do embasamento bibliográfico, bem como análise documental em nível internacional compreendemos superficialmente que a Espanha em sua atual conjuntura está passando pelo processo de inclusão, na qual o Brasil passou nas décadas de 80 e 90 com Programas como Educação para todos, criado pela UNESCO (1988) e a Declaração de Salamanca (1999). Desta forma a Espanha encontra-se, através de legislações, que estão a vigorar desde 2006, e com a Lei Organica de Educação em mudanças, e em especial para a educação infantil tendo em vista que este ciclo é uma das etapas mais importantes do desenvolvimento físico, emocional e social das crianças, bem como adquirir uma autonomía pessoal, encaminham ambos os países para processos desafiadores e de grandes mudanças que é a Educação Inclusiva para seus sistemas de ensino.

Referencias bibliográficas

ALVES, D. DE O. ET AL. (2006) Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial.

BECKER, F. (1994) Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Porto Alegre: Artmed Editora.

BRASIL, LDB. (2014) Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Recuperado em: 08, nov, 2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2013) Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL (1994) Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educaivas especiais. Recuperado em: 10, nov, 2014.

BUENO, J. G. S. (1999) Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial. V.3, n.5 Piracicaba, SP: Unimep. DAMAZIO.

DAMILANO, J. L., (2006) Fundamentos da Educação Especial II, Centro de Educação.

DAZZANI, M. V. M.A (2010). Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. In: PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO.

EURYDICE. (2014) Recuperado em: 22, jun. 2016 https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Educaci%C3%B3n_Infantil

FREIRE, P. (2002) Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa. (24 ed) São Paulo: Paz e Terra. LIMA, M. C.

GATTI, E. Sistema de formação de professores no Uruguai. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Recuperado em: 26, jun.2016 em: http://www.gestrado.net.br/pdf/193.pdf.

KRAMER, S., NUNES, M.F. & CARVALHO, M. C. (2013) Educação Infantil Formação e Responsabilidade. São Paulo.

MENDES, E. G. (2002) Desafios atuais na formação do professor de educação especial. Revista Integração.

MICHELS, M. H. (2006) Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação, (v. 11, n. 33), set./dez.

MIRLENE FERREIRA MACEDO (2007) Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. [on-line]. Recuperado em: HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Recuperado em: 05, nov, 2014.

MONOGRAFIA: A ENGENHARIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA. SÃO PAULO: SARAIVA.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. (1986) Pesquisas em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2006) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Recuperado em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf

SAWAYA, B.B. (2002) Dialética exclusão/inclusão. Reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perpectiva da psicologia social crítica. São Paulo: Cabral Editora Universitária.

DA SILVA LEITE, S.A. (2012) Afetividade nas práticas pedagógicas. Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP, Brasil. Disponivel em: http://ead06.proj.ufsm.br/moodle/pluginfile.php/217303/mod_resource/content/1/afetividade.pdf. Acesso em: 22 out. /2014.

SIQUEIRA, O. M. ALESSANDRA., NETO, S.D. DEMUNIZ. , FLORÊNCIO, RUTEMARA. (2014) A Importância da Afetividade na Aprendizagem dos Alunos. Recuperado em: 21 mar, 2014 em: http://www.faceten.edu.br/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf.

SMEHAR, L. N. & OLIVEIRA, V.L.P. (2014). Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. In: Revista Educação Especial | v. 27 | n. 49 | p. 403-416| maio/ago. Santa Maria. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial

STOBÄUS, C. D. & MOSQUERA, J. J. M. ORGS (2006) Educação especial: em direção à educação inclusiva.In:JESUS, S. N. de, Martins, M. H. & Almeida, A. S. DA ESCOLA ESPECIAL À ESCOLA INCLUSIVA.

TONINI, A. (2005) Psicologia das relações educacionais: 3º semestre / [elaboração do conteúdo Andréa Tonini, Maria Alcione Munhoz, Márcia Lise Lunardi; revisão pedagógica e de estilo Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]].- 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Gaduação a Distância de Educação Especial.

VYGOTSKY, L. S. (1997) Obras Escogidas: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, v.5.

ZANELA, L. (2004) Aprendizagem: uma introdução. In: La Rosa, Jorge. (Org) Psicologia e Educação: o significado do aprender. 8 ed., Porto Alegre: EDIPUCRS.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CIDADE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA CIDADANIA

Herres Terraza, Cristiane
IFB, Brasília, Brasil
crisherres@gmail.com

Resumo

A presente proposta aborda reflexão sobre prática pedagógica na educação profissional buscando estabelecer inter-relações entre as proposições educativas efetuadas e as instâncias socioculturais observadas. Tal prática foi realizada considerando a necessidade de oportunizar ao estudante inteirar-se sobre os processos de conformação do espaço urbano, entendendo-o como signo das relações políticas e econômicas que nele se estabelecem e questionando-se sobre a constituição das ações individuais e coletivas empreendidas nesse espaço.

A prática pedagógica a ser relatada foi realizada em um componente do curso técnico profissionalizante em edificações, subsequente à Educação Básica que tem por objetivo formar critica e esteticamente os egressos do curso, uma vez que o profissional de edificações relaciona-se com o espaço construído na cidade. Intenciona-se, pelas ações e reflexões efetuadas nesse componente curricular, que o estudante se habilite a entender as variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais que condicionam a criação e as transformações da cidade, possibilitando que sua atuação seja realizada a partir de uma formação ética e estética crítica e emancipatória em relação à complexidade da realidade.

Abstract

The purpose of this proposal is to reflect on teaching practice in professional education with the aim of establishing interrelationships between the educational propositions put forth and the sociocultural instances observed. This practice was born from the need to give students the opportunity to learn about the processes involved in shaping urban space, understanding it as a sign of the political and economic relations built in it and questioning the individual and collective actions undertaken in this space.

The teaching practice to be reported was carried out in a component of a professional technical course in buildings – following basic education – designed to develop critical and aesthetic skills of graduates of the course, as a building professional is directly involved in spaces built in the city. The actions and reflections in this curricular component aim to enable students to understand the social, political, economic and cultural variables that shape the creation and transformation of cities, allowing them to act based on a critical ethical and aesthetic education emancipated from the complexity of reality.

Palavras-chave: Ensino profissional, educação estética, prática pedagógica.

Keywords: aesthetic education, professional education, citizenship

Introdução

Desde início do século XX, o desenvolvimento de práticas educativas construtoras de significado e atentas às necessidades subjetivas do indivíduo, tem se constituído um caminho próspero à emancipação dos sujeitos. Compõe tal caráter educativo atividades que contemplem o desenvolvimento da sensibilidade e da autonomia de criação, de modo a privilegiar a dimensão libertadora dos indivíduos na apreciação e análise do cotidiano. O desenvolvimento do campo sensível pode ser promovido a partir de atividades que potencializem a capacidade perceptiva de modo que esta se torne ponto fecundo de conexão e entendimento das realidades em que se insere o indivíduo, motivando-o a agir de modo a construir devires mais adequados à valorização do humano e do bem-estar coletivo.

Os sentidos do homem social são diferentes dos do homem que não vive em sociedade. Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são, quer desenvolvidos, quer produzidos. (...) A formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje (Marx apud Reis, 2004, p. 232-233).

O viés que fundamenta o presente trabalho adequa-se ao pensamento de Schiller e de Marx em que a educação estética sustenta nossa humanidade moral (Eagleton apud Reis, 2004, p. 236), "capaz de reformar a cultura e revolucionar a subjetividade." (Reis, 2004, p. 236) Assim, considera-se a ação pedagógica para uma educação estética essencial à promoção de emancipação do trabalhador em relação à lógica generalizante do mundo do trabalho.

1. Educação profissional

Desde 2008, o incremento nas políticas de oferta de vagas na educação profissional brasileira vem expandindo o atendimento aos jovens e adultos, por meio de cursos que contemplem a educação básica, tanto no ensino médio[1] quanto na educação de jovens e adultos (EJA[2]), bem como em cursos subsequentes ao ensino secundário. As vagas ofertadas nesses níveis e/ou modalidades de ensino passaram de 132,7 mil em 2008 para 224,9 mil em 2012

[1] No Brasil, o ensino médio corresponde ao ensino secundário e compreende do 10º ao 12º ano da educação básica.

[2] A Educação de Jovens e Adultos é definida pelo artigo 37 da LDB (lei n. 9.394/96) como a modalidade de ensino que "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria." (Disponível em http://ejabrasil.com.br/?page_id=98. Acesso em: 20 jun 2016)

(Brasil, 2014, p. 38). O investimento na expansão da rede pública de ensino – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – foi em grande parte responsável por tal aumento.

Historicamente, a educação profissional no Brasil, segue o modelo de uma educação de "segunda linha" treinando para as vagas existentes no mercado de trabalho os filhos da classe trabalhadora que possui já uma atividade mais voltada para a execução e não para a gestão da atividade produtiva. Ou seja, a educação profissional distanciava-se dos trabalhos ditos intelectuais, voltando às habilidades mecanicistas, numa "separação entre concepção e execução e de parcelarização e repetitividade do trabalho" (Picanço, 1995, p. 92). Entretanto, a partir de 2008, a educação profissional vem sendo revisada e, para isso, estabelece como um de seus princípios a geração de arranjos produtivos que possam melhorar a qualidade de vida e o bem-estar da sociedade local. Neste sentido, torna-se primordial a oferta de uma educação que analise os meandros do processo produtivo e que forme o educando de modo emancipado, para a autonomia de ações, para o empreendimento de novas soluções, para a gestão de sua iniciativa de produção.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi criada pela Lei nº 11.892 de 29/11/2008, estabelecendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e caracterizando-os como estabelecimentos de ensino, pesquisa e extensão específicos para o oferecimento "de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (...) formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia" (Brasil, 2008).

Entretanto, uma efetiva educação profissional somente se realizará na imbricação dos saberes técnicos necessários ao exercício da profissão com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o entendimento do indivíduo como ser social, constituído e constituinte da sociedade, e cujo desenvolvimento crítico e estético possa ser a garantia de uma ação emancipatória em relação aos sistemas generalizantes.

Ciavatta (2005) aponta que é necessário pensar de modo a superar a histórica divisão social do trabalho em que uns produzem e outros pensam a produção, que reduz o trabalho ao aspecto operacional separando-o da gênese dos conhecimentos científico-tecnológicos. A formação na educação profissional "supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos" (Ciavatta, 2005, p. 85). Assim, a formação profissional deve também promover a compreensão de que a transformação da realidade implica na capacidade de produção da existência humana, incluindo o conhecimento para a ação técnica, política e cultural. O desenvolvimento de um ensino profissional deve estabelecer-se a partir de uma educação que contemple todos os aspectos de desenvolvimento humano na sua conscientização de si mesmo e dos atravessamentos societários que incorrem na criação de sua subjetividade, bem como da realidade estabelecida em que se encontra, apontando esta formação para o reconhecimento das suas responsabilidades sobre a construção de um mundo, a partir de suas ações.

2. Educação estética

A educação estética, segundo Herbert Read, consiste na educação como uma "reconciliação da singularidade individual com a unidade social" (Sousa, 2003, p. 25) e da estética como "sabedoria, equilíbrio, autorrealização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado de sentimentos para a atividade de viver" (Read apud Sousa, 2003, p.25). É, portanto, o desenvolvimento de todas as formas de percepção visando sua coordenação na apreensão da experiência, de modo a construir uma expressão de pensamento. Por essa perspectiva, é necessária a análise das sensações e percepções e de como estas são provocadas.

O entendimento de como as percepções e sensações são instigadas pelos objetos estéticos, artísticos ou não, visa proporcionar aos indivíduos uma criticidade em torno da criação de sentido na fruição de tais objetos. Pela percepção e esclarecimento dos processos de criação e veiculação dos padrões estabelecidos, os indivíduos podem selecionar, organizar e atribuir valor e significado de maneira autônoma, construindo uma atitude emancipadora. Entretanto, a educação estética "não deverá de modo algum significar uma posição de transmissão de conceitos ou uma posição estética, de modo contemplativo e parado. Esta perspectiva estética implica ser fundamentalmente vivenciada, praticada no ato educativo cotidiano" (Sousa, 2003, p. 76).

A educação estética pode esclarecer as determinações exercidas pelas realidades políticas e econômicas que forjam o social e que imprimem na sensibilidade do estudante as forças de permanência de sua sujeição ao sistema. Almeja-se que a partir dessa formação, o indivíduo habilite-se a atravessar a estetização da realidade, característica de nossa época, por seu olhar crítico e ativo.

Guattari, em seu livro "Caosmose, um novo paradigma estético" (1992) propõe uma reflexão sobre os atravessamentos de caráter societário, sofridos pelo indivíduo e que atuam na geração de subjetivação (heterogênese), afirmando que o atravessamento estético ocupa uma "posição chave de transversalidade em relação aos outros universos de valor" (p. 134) por intensificar ao indivíduo a possibilidade de autopoiesis, ou seja, a emancipação na criação de sua subjetivação. A autopoiese é o desenvolvimento de um "constante processo de produção de si, em incessante engendramento de sua própria estrutura" (Kastrup, 2010) em que o ser, mesmo sofrendo os agenciamentos coletivos de enunciação, conforma sua subjetividade, evitando seu nivelamento a um determinado discurso e/ou realidade, como a do consumo globalizado.

A educação estética, porém, não deve ter como princípio a conformação de gostos, tanto individuais como coletivos, mas proporcionar o entendimento sobre a formação do gosto. O ato de apreciar passa a ser o de autoquestionamento sobre essa formação, entendendo, inicialmente, as relações de produção dos objetos estéticos, artísticos ou não, inseridos em um campo ideológico que replica as relações socialmente estabelecidas, tanto nas consolidações de poder como nas estratégias de fuga ao previamente estabelecido. Neste sentido, a relação do trabalhador com a arte também deve promover uma análise sobre a relação de produção e de trabalho artísticos. Inclui-se nesta análise o entendimento de como a arte se coloca frente aos contextos das ideologias induzidas pelos especialistas nos sistemas da arte, incluindo o seu mercado, e de como tais ideologias conduzem o olhar das coletividades, sejam elas de quaisquer classes sociais.

Contudo, há também no ato de apreciar, o consistir da experiência: dar tempo a, "suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, (...) ter paciência e dar-se tempo e espaço" (Bondia, 2002, p.24). O tempo dado ao objeto apreciado é, na verdade, o tempo de reconhecimento de si: no que o indivíduo é tocado por aquilo que vê e como é provocado. Nesse sentido, Hume adverte para a necessidade de desenvolvimento de uma sensibilidade apurada, de modo que se perceba a complexidade e o detalhe, incrementando as faculdades da percepção, a fim de "que nada escape a atenção e a observação" (2004, p. 340). Para tanto, o autor recomenda o mergulho na experiência e na recorrente prática de apreciação de tal modo que a competência crítica seja ampliada:

Dissipa-se aquela névoa que antes parecia pairar sobre o objeto. O órgão adquire maior perfeição em suas operações, e torna-se capaz de pronunciar-se, sem perigo de erros, sobre os méritos de qualquer produção. Numa palavra, a mesma competência e destreza que a prática dá à execução de qualquer trabalho é também adquirida pelos mesmos meios, para sua apreciação (Hume, 2004, p. 341).

Cabe ressaltar, ainda, que tendo por base um trabalho pedagógico que promova a apercepção[3] (Heidegger, 1987) da arte contemporânea em relação com as ocorrências experienciadas pelos estudantes, pode-se proporcionar o empreendimento de análises complexas, considerando a tessitura de uma rede de significações. Tal rede é formada na amplitude de possibilidade de discursos construídos pelos artistas, favorecendo a criação e o entendimento de intersubjetividades, enfatizando a diversidade em detrimento do senso comum, em seu significado estrito.

3. Uma prática de educação estética na educação profissional

A prática pedagógica relatada a seguir tem como público alvo adultos trabalhadores que possuem o ensino secundário, na faixa etária de 19 a 55 anos. Muitos deles apresentam lacunas em sua formação em questões de letramento (inclusive o matemático) e também na realização de apropriação e critica de saberes e ocorrências. Muitos estudantes estão distantes dos bancos escolares em média há seis anos, o que se conforma também como dificuldade à criação de um perfil de autonomia na aprendizagem.

O curso técnico e profissionalizante atendido por tal prática pedagógica é o de formação para atuação como técnico em edificações, na área de construção civil, e não se constitui como grau de ensino. Assim, ao final do curso, o aluno obterá o diploma de técnico em edificações, mas seu nível de ensino permanecerá como educação secundária. A instituição que oferece tal curso é pública, mantida por recursos federais, e localiza-se em região metropolitana, distante 28 quilômetros do centro da cidade.

A maior parte dos alunos pertence às classes sociais D e C, o que significa uma renda familiar mensal entre um a cinco salários mínimos (o equivalente atualmente a uma faixa de 440 a 1.110 euros). Alguns possuem um auxílio permanência dado pela instituição em torno de 43 a 87 euros, destinado a auxiliar no transporte e/ou material escolar. Existem estudantes que já trabalham no campo da construção civil e que

[3] Apercepção, no sentido tratado por Heidegger, exige do indivíduo não só a compreensão daquilo que se apreende, mas também a relação deste com o eu e, derivado disso, o entendimento do próprio eu. HEIDEGGER, Martin. O que é uma coisa? Lisboa, Portugal: 70, 1987, p.156.

querem melhorar os empregos atuais, outros, por não possuírem formação profissional especifica, buscam um campo de trabalho em que possam se desenvolver. A prática pedagógica em educação estética é realizada no primeiro semestre do curso, cumprindo mínimo de 20 horas. Importante informar que, de acordo com o diagnóstico inicial, realizado por meio de mapa da vida, cerca de 90% dos estudantes não sabem o que é estesia nem nunca frequentou um espaço cultural dedicado à arte (museus, galerias, teatros ou salas de concerto), porém muitos assistem filmes realizados para cinema, nas próprias televisões de suas casas.

3.1. Relato de experiência

A proposição pedagógica desenvolvida no viés de uma educação estética é realizada no componente curricular "Arte e Construção Civil". O objetivo inicial é desenvolver um olhar atento sobre as questões postas no espaço urbano, considerando que o modo como este se configura traduz as relações que nele acontecem. Assim, o trabalho visa vivenciar criticamente os atravessamentos estéticos dos sujeitos, exercidos pela conformação do espaço urbano, provocando reflexões e análises por meio da realização de várias atividades, incluindo a identificação e apreciação de algumas proposições da arte contemporânea.

O desenvolvimento da prática pedagógica segue, essencialmente, a divisão em três unidades que correspondem às etapas de apropriação das experiências propostas. Cada unidade tem a duração de, aproximadamente, 6 a 12 horas aulas, sendo que esta variação depende do perfil e andamento da turma e das possíveis visitas extraclasses sugeridas pelo professor ou requisitadas pelos alunos. Inicialmente, na primeira unidade, busca-se o entendimento do que é a experiência estética, bem como os aspectos simbólicos e sociológicos da criação de visualidades e da conformação de tal experiência. Nesta perspectiva, as atividades realizadas, como as rodas de conversa, giram em torno da história de vida de cada um dos estudantes e da expressão de seus pensamentos e experiências.

Algumas provocações são realizadas a partir de apreciação e da análise de algumas imagens, sejam de arte ou do cotidiano dos estudantes. A partir dessas questões, a curiosidade dos estudantes sobre os princípios que norteiam o conceito da arte, sobre o mercado de arte e a produção artística orientam as rodas de conversa e surgem as discussões sobre os aspectos históricos, simbólicos e sociológicos da arte. Além disso, empreendemos visitas em alguns pontos da cidade, analisando as várias conformações e inferindo sobre o tipo de valores e de relações que sustentam tais conformações.

Na segunda unidade aprofundam-se os conhecimentos sobre as proposições modernas para a criação das cidades. Assim, textos sobre a ortodoxia moderna na arquitetura e seu conceito de zoneamento[4], bem como textos críticos desse pensamento, como o de Jane Jacobs em seu emblemático livro "Morte e

[4] O conceito de zoneamento expressa o pensamento da cidade pensada como máquina de morar, planejada antes de ocupada e em que cada parte da cidade possui a urbanização voltada para uma determinada função – lugar de morar, lugar de trabalhar, lugar do comércio –, conceito, aliás, utilizado na criação de Brasília, capital do Brasil. A instituição cujo relato o artigo trata se localiza nos arredores de Brasília em uma região administrativa anteriormente chamada de cidade satélite, como algumas outras semelhantes e que possuem certa similaridade em sua organização urbana.

vida de grandes cidades" (2000) e de Edward T. Hall em "A dimensão oculta". São discutidos os comportamentos e hábitos gerados por tais estruturações e como o aspecto estético gera sentido e contribui na formação de tais hábitos. Ainda nesta unidade, ressalta-se a importância da arte contemporânea, notadamente de manifestações ancoradas no conceito de intervenção/composição[5] urbana. São apreciados trabalhos específicos de coletivos e artistas contemporâneos que propõem manifestações provocativas aos transeuntes, como a do Coletivo Poro[6], grupo brasileiro de Belo Horizonte – M.G. (figuras 1 e 2), bem como a de Jan Vorman, artista alemão, (figuras 3, 4 e 5) e do grupo Corpos Informáticos, de Brasília.

Figuras 1 e 2: Coletivo Poro. Panfleto: Superfície da Cidade (2009) e Intervenção Perca Tempo (2010)

Fonte: http://poro.redezero.org

O Coletivo Poro propõe diversas ações que provoquem reflexões sobre as relações vividas no espaço urbano, chamando atenção sobre o que está sendo valorizado nos hábitos de grupos e pessoas. Assim, convocam cada um dos indivíduos a uma mudança de perspectiva sobre o que deve ser importante cotidianamente. Segundo o coletivo, suas proposições visam "atuar no sensível da cidade, em seu *horizonte de possibilidades*, nas condições que tornam possíveis esta ou aquela imagem, este ou aquele enunciado" (Campbell & Terça-Nada, 2011, p. 35).

Para refletir sobre ações que geram comportamentos de pertença e de cuidado, bem como sobre responsabilidades coletivas e individuais na construção de ambientes

[5] Proposição de intervenções/composições artísticas no espaço urbano avança na direção de interação do sujeito não simplesmente com a obra, mas da possibilidade de realidade a ser inventada a partir da experiência com a proposição artística. "Composição urbana trata de ambientar espaços e de trabalhar na importância da reação do potencial interator. Uma "obra", em seu contexto, assinala a materialização dos sentidos do lugar, incorpora o plano do imaginário-sensível dos habitantes. O espaço, dito público, aqui, é visto como sensível." MEDEIROS, Maria Beatriz de e ALBUQUERQUE, Natasha de. Composição urbana: surpreensão e fuleragem. In: Palco Giratório: circuito nacional. Rio de Janeiro: SESC, 2013, v. II; ISSN 2317-1596.

[6] http://poro.redezero.org/

saudáveis e atrativos na cidade, são apresentadas aos estudantes manifestações como as de Jan Vorman. O artista usa peças coloridas de Lego para recompor partes quebradas e mal conservadas das cidades, chamando atenção para a preservação e manutenção do bem público.

Figuras 3, 4 e 5: VORMAN, Jan (concepção). Dispatchwork

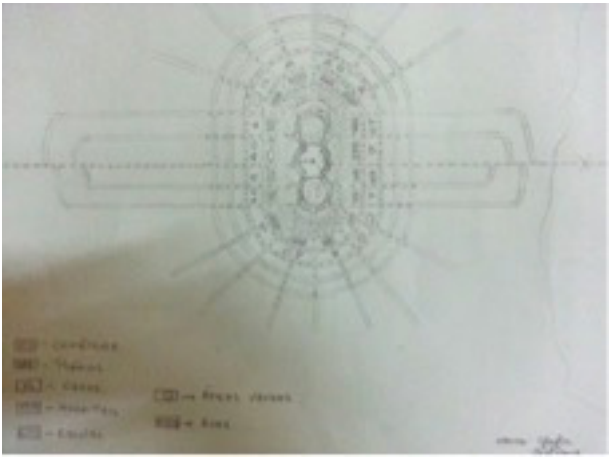
Fonte: http://corpos.blogspot.com.br/2014_07_01_archive.html

Na terceira e última unidade, propõe-se aos estudantes exercícios de produção: desenhos de cidade, fotografias que componham uma cartografia temática (temas como a pressa dos transeuntes, o descaso com o espaço público, o cuidado de alguns moradores, a ocupação dos espaços públicos pela comunidade, a estética do caos e do improviso nas áreas mais pobres e violentas da cidade), assim como uma proposta de intervenção urbanística em uma área específica da cidade em que se localiza a instituição. Nesta proposta de intervenção, os grupos de estudantes reconfiguram (hipoteticamente) uma comunidade, prevendo serviços necessários ao bem estar dos moradores, entendendo a importância de uma arquitetura esteticamente agradável nas edificações propostas.

Fig. 9 a 18: Estudantes da turma A – Curso técnico em Edificações – IFB, Cartografia temática: calçadas do espaço público, 2016.

Fonte: Acervo de trabalhos de alunos do curso técnico em Edificações.

Fig. 19: Projeto de quarteirão. Desenho de Gleyca, Cristiano, Elizabete e Carlos, 2012.



Fonte: Acervo de trabalhos de alunos do curso técnico em Edificações.

Conclusiones

Considerando os desafios enfrentados nos últimos anos pela educação brasileira, como a necessidade de incremento do número de vagas disponíveis, a manutenção do aluno na escola, o combate ao alto índice de repetência e de evasão, bem como o enfrentamento da baixa qualidade geral (Volpi, Silva, & Ribeiro, 2014), muito se tem a fazer pelo "fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável", objetivo pontuado na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal), realizada em 2000 (Brasil, 2014). No que diz respeito às finalidades da educação profissional dispostas em lei específica, não se pode esquecer que a formação e qualificação de cidadãos implicam no esforço de desenvolvimento de suas potencialidades criativas e críticas. Assim, não se pode perder de vista que, mesmo visando uma formação técnica para atuação no mundo do trabalho, a educação ministrada no âmbito do ensino profissional deve empreender ações pedagógicas, no sentido de proporcionar aos indivíduos o entendimento das contradições e disfunções que compõem as realidades.

A valorização do sujeito da experiência deve pautar uma educação que vise à emancipação dos indivíduos às generalizações construídas pela sociedade. Este princípio aplica-se ainda mais à educação dirigida aos trabalhadores, em grande parte, pela questão histórica, apresentada acima, de uma fragilidade na oferta de um ensino que privilegie a autonomia e a criatividade no aprender e no agir deste estudante. Assim, no que diz respeito à educação do jovem e do adulto trabalhador que retornam à escola com a finalidade de concluir os estudos, voltados também à formação para uma atividade profissional peculiar (educação profissional), deve-se considerar a sensibilidade estética desses

sujeitos (como de qualquer outro) imbricada, no que tange à sua conformação, às relações de produção por eles vivenciadas. Pela educação estética objetiva-se a fuga de um sistema de necessidades que concerne somente ao básico para a sobrevivência, ampliando as capacidades crítica e criativa pelo incremento das faculdades perceptivas e de análise das complexidades existentes.

Os resultados apresentados ao longo dos anos de trabalho com as diversas turmas que ingressam no curso técnico em edificações faz ver a importância do desenvolvimento da sensibilidade, acreditando ser este o elemento que funda o próprio corpo e, desta forma, todo conhecimento, pois é por meio do sensível que se acessa as realidades circundantes.

Referencias bibliográficas

BONDIA, J. L. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação [online]. n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em 03 mai 2016.

BRASIL (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Retrieved 20 maio 2016, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

BRASIL (2014). Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015. Retrieved 13 maio 2016, from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192.

CAMPBELL, B. & TERÇA-NADA, M. (orgs) (2011) Intervalo, Respiro, Pequenos deslocamentos. São Paulo: Radical Livros.

CIAVATTA, M. (2005) A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade, 83-105. In: Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez.

GUATTARI, F. (1992) Caosmose: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34.

HEIDEGGER, M. (1987) O que é uma coisa? Lisboa, Portugal: 70.

HUME, D. (2004) Ensaios políticos, morais e literários. São Paulo: Nova cultural.

KASTRUP, V. (2010) Autopoiese e subjetividade. Evolução criadora. Retrieved 23 maio 2016, from http://evolucaocriadora.blogspot.com.br/2010/01/autopoiese-e-subjetividade-virginia.html.

PICANÇO, I. S. (1995) Gênese do Ensino Técnico Industrial no Brasil. Retrieved 26 junho 2016, from http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_genese.pdf.

REIS, R. (2004) Trabalho e Conhecimento Estético. Trabalho, Educação e Saúde, v. 2 n. 2, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 227-250. Retrieved 13 junho 2016, from http://www.scielo.br/pdf/tes/v2n2/02.pdf.

SOUSA, A. B. (2003) Educação pela arte e artes na educação. Lisboa: Instituto Piaget.

VOLPI, M., SILVA, M. S., & RIBEIRO, J. (ORGS) (2014)10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, DF: UNICEF. Retrieved 15 novembro 2016, from http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf.

LAS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL MARCO DE LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE LA FIGURA DE LA PERSONA ANIMADORA SOCIOCULTURAL: UNA MIRADA DIALÓGICA ENTRE SALTA Y VALENCIA

De Ramón Felguera, Davinia
Anaida. Iniciativas educativas, Sociales e Interculturales, Valencia, España.
daviniaderamon@gmail.com

Reynaga, Andrea del Carmen
CISEN, Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino, Salta, Argentina
SubNodo Salta, Red Iberoamericana de Animación Sociocultural, Salta, Argentina
andreitareynaga@gmail.com

Resumen

En esta comunicación pretendemos hacer una reflexión comparativa entre las salidas socioprofesionales de las personas que cumplen un rol de animadoras socioculturales en la provincia de Salta (Argentina) y la ciudad de Valencia (España). Esta iniciativa nace de un proyecto de cooperación al desarrollo de formación y promoción en Animación Sociocultural denominado: "Meta, Animate Salta" que desde los años 2011 hasta el 2013 se llevo a cabo en la provincia Argentina, con la colaboración de la Universidad Nacional de Salta y la Universidad de Valencia.

Pensamos que las políticas socioeducativas son elemento fundamental de dinamización y dignificación de la profesión, dotándola de significado y cuidando el imaginario que la rodea. Estas políticas dentro del ámbito tanto de la educación formal como de la no formal constituyen un marco de acción y de transformación social. Nos planteamos un reto, decolonizar la mirada para crear nuestras propias políticas socioeducativas en contraposición al avasallamiento de las políticas socioeducativas privatizadoras, conocer comprender y respetar nuestra idiosincrasia.

Además, pretendemos realizar un breve recorrido histórico-educativo de como la figura de la persona animadora sociocultural, tanto en la provincia de Salta como en la de Valencia ha sido un referente para una ciudadanía planetaria que ha contribuido a un pensamiento global y una actuación local. Pretendemos volver a pensar el proceso de empoderamiento sobre estas experiencias que marcan y determinan un posicionamiento frente a la educación y a la comunicación. ¿Cuáles son los espacios propios (sociales o institucionales) para la inserción de este agente/ animador/a sociocultural?, ¿Cuáles son las tensiones y los desafíos que atraviesan a la profesión?

Abstract

In this communication we intend to make a comparative reflection between the socio outputs of the people who play a role of professional in socio-cultural animation in the province of Salta (Argentina) and Valencia (Spain). This initiative is a project of development cooperation, training and promotion Sociocultural Animation called "Meta, Animate Salta" that from the years 2011 to 2013 took place in the province Argentina, in collaboration with the National University of Salta and the University of Valencia.

We think that political programs are an essential element of revitalization and dignify the profession, giving it meaning and tending the imaginary that surrounds it. These policies within the scope of both formal education and non-formal constitute a framework for action and social transformation. We raised a challenge, decolonizing look to create our own policies as opposed to socio subjugation of privatization political programs, learn to understand and respect our idiosyncrasy.

In addition, we intend to make a short-educational history as travel the figure of the person professional in socio-cultural animation, both in the province of Salta and in Valencia has been a benchmark for global citizenship that has contributed to global thinking and local action . We intend to re-think the process of empowerment of these experiences that mark and determine a position towards education and communication. What are the own spaces (social or institutional) for the inclusion of this agent / animator / a sociocultural? What are the tensions and challenges that cross the profession ?.

Palabras clave: Educación, Animación Sociocultural, Comunidad, identidad, Cooperación

Keywords: Education, Sociocultural animation, Community, Identity, Cooperation.

Introducción

Esta revisión tiene como antecedentes, en primer lugar, el convenio interuniversitario existente entre la Universidad Nacional de Salta y la Universidad de Valencia desde hace más de 15 años y que ha permitido la movilidad estudiantil y de profesorado de ambas universidades, permitiendo la contextualización de acciones socioeducativas y comunitarias que se venían sucediendo en ambas provincias y que permitieron que naciese el Proyecto de Cooperación al desarrollo "Meta, Animate Salta. Promoción y Formación en Animación Sociocultural".

Este proyecto fue financiado por la fundación de la Universidad de Valencia y se llevó a cabo entre los años 2011 y 2013 en Salta, ciudad situada en el noroeste argentino. Una vez concluye el proyecto, en el que se formo a personas animadoras socioculturales y personas formadoras de animadores socioculturales, realizamos diversos encuentros y reuniones en los que nos autoevaluamos y repensamos los caminos profesionales presentes y futuros de las personas que han participado del mismo.

Nos parece importante destacar que el protagonismo del trabajo socioeducativo y comunitario que se realizó no sólo tuvo como personas protagonistas a la comunidad universitaria, sino que se abrió a la comunidad en general. De esta manera, en las diferentes formaciones y acciones comunitarias se referenciaron diferentes ámbitos sociolaborales de la ciudad y la provincia de Salta, distintas

realidades socioculturales, diferentes intereses y diferentes modos de entender la Animación Sociocultural. Además, contó con la participación de estudiantes y profesorado implicado de ambas universidades que acompañaron los procesos que se sucedieron del mismo. Siempre desde el respeto de las identidades locales y las diferencias que sumaron a continuar formándonos de manera conjunta, a nutrirnos y a cuestionarnos como personas y profesionales. Destacando los saberes locales propios del norte argentino y vinculándolos con las prácticas sociales.

En la actualidad, y como resultado del trabajo realizado desde el proyecto, encontramos un grupo de Animadores y Animadoras Socioculturales en la provincia de Salta organizados en un nodo dentro de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA), se conformaron relaciones de trabajo y colaboración con diferentes instituciones de la Ciudad de Salta. Esta experiencia de constituirse en un grupo referente de las prácticas en ASC conlleva que los miembros estén formándose continuamente en los diversos ámbitos y campos socios educativos, culturales y comunicacionales que se presentan en la Región NOA (Noroeste Argentino), generando oportunidades para organizarse y cooperar con colectivos que hacen a la idiosincrasia de las prácticas sociales locales, buscando siempre participar, entramar y generar espacios comunes, redes entre personas y grupos afines a las actividades y metodologías de trabajo.

1. La figura de la persona animadora sociocultural: formación y profesión.

1.1. Una mirada desde Valencia.

A nivel Formativo, en el territorio español es el real Decreto 1684/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística y se fijan sus enseñanzas mínimas, en el mismo se desarrolla el currículo de FP Superior de Técnico en Animación Sociocultural y Turística en la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad con una duración determinada de 2000 horas. Según este decreto, la competencia general de la figura de la persona animadora sociocultural es "La competencia general de este título consiste en programar, organizar, implementar y evaluar intervenciones de animación sociocultural y turística, promoviendo la participación activa de las personas y grupos destinatarios, y coordinando las actuaciones de los profesionales y voluntarios a su cargo." [1]

Un decreto de poco recorrido que se encuentra con las primeras promociones sin un rumbo definido sobretodo en el campo del turismo.
Por otra parte, para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional nace el Real Decreto 567/2011 de 20 abril 2011 por el que se complementó el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Este decreto establece cuatro cualificaciones profesionales de la familia de servicios socioculturales y a la comunidad entre las que se encuentran:

- Dinamización de actividades de Ocio y Tiempo Libre Infantil y Juvenil.

- Coordinación y Dirección de actividades de Ocio y Tiempo Libre Infantil y juvenil.

[1] https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-20272

Este decreto posibilita varios itinerarios formativos posibles para acceder a la formación en materia de animación juvenil siempre dentro del ámbito de la educación en el tiempo libre infantil y juvenil. Al mismo tiempo, en la teoría, ha permitido un marco común en la formación de profesionales que desarrollan su actividad en el ámbito de la juventud en el territorio español, es en este punto donde las diferentes Comunidades Autónomas se han visto obligadas a legislar de acuerdo a sus competencias. En la Comunidad Valenciana se ha Traducido en el Decreto 86/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se desarrolla reglamentariamente la Ley 18/2010, de 30 de diciembre, de la Generalitat, de Juventud de la Comunitat Valenciana, este decreto nace como resultado del Real Decreto 567/2011 de 20 abril 2011 por el que se complementó el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Se trata de un decreto joven que se encuentra en un proceso de adaptación por parte de los profesionales de juventud que en algunos casos han tenido que detener su actividad para poder adaptarse a la nueva normativa que parece que ha llegado sin avisar.

A nivel profesional, aunque los Convenios Colectivos que podemos encontrar en el sector diferencian la figura de la persona Animadora Sociocultural de otras figuras profesionales que podemos encontrar dentro del ámbito social como por ejemplo la figura del educador social, ¿Qué sucede en la práctica?, ¿Se diferencian los perfiles profesionales?. La figura de la persona animadora sociocultural se ha identificado tradicionalmente con el marco de la educación en el tiempo libre por lo que su incorporación a otros ámbitos educativos y sociales es en ocasiones complicado.

Igualmente, la falta de reconocimiento a nivel social va en consonancia con la falta de políticas socioeducativas que se adecuen a las necesidades reales de esta figura profesional, el desconocimiento de la profesión y la falta de parcelas definidas de actuación en el ámbito laboral hacen que los y las Animadores y Animadoras Socioculturales en Valencia tengan una inserción sociolaboral de acuerdo a su formación dificultosa.

1.2. Una mirada desde Salta.

Un punto importante a analizar en el contexto de la Ciudad de Salta es la figura social sobre los agentes que trabajan en ámbitos socioculturales promoviendo el desarrollo comunitario y acompañando procesos de inserción social, las personas cuya actividad laboral se desenvuelve en diversos ámbitos sociocomunitarios constituyen una práctica social no reconocida y sin denominación específica. Hay entre las representaciones sociales de los espacios comunitarios la idea de una figura laboral que se vincula a las prácticas del Trabajo Social, de la Psicología, al rol del psicopedagogo en caso de que cierta problemática social esté conectada a las experiencias educativas y escasamente se conoce el rol del Psicólogo Social o Comunitario, cuya formación no se da en la Provincia, pero sí se abren ciertos espacios para profesionales que provienen de otras provincias. Esta visión también puede explicarse ya que en los últimos 8 años hemos observado la demanda e inserción paulatina de roles como el de Talleristas de espacios juveniles e infantiles, de juegos y recreación, de teatro o expresión corporal, de mediador, “coordinadores” de convivencias y colonias de vacaciones, todas tareas abordadas desde las competencias que reúnen los perfiles docentes, también catequistas y animadores de distintos credos o ciertos colectivos independientes de artistas, recreólogos, miembros de ONG, desde paradigmas de la Pedagogía, la Didáctica y

desde la Educación Popular. Para comprender la realidad del Noroeste argentino donde se discute la necesidad de perfiles con experiencias en prácticas sociales, tomaremos el aporte de dos docentes universitarios de Salta, Carbajal Sergio y Zaffaroni A. "Los colegios en estos espacios de precariedad social, viven la tensión entre ser ámbitos de formación y enseñanza o lugares de contención social. La cuestión de las instituciones educativas necesita reflexión y sinceramiento para un replanteo profundo de su comprensión, estructuras y servicios. Del mismo modo la consideración de la educación "más allá de la escuela", como una necesidad y una urgencia"

Para adentrarnos en el análisis de esta situación planteada, podríamos aportar un dato que colabora a comprender la singularidad del Norte argentino y con mayor precisión de Salta, que es la escasa prioridad que se le ha dado a las experiencias formativas de agentes socioculturales ya sea por medio de capacitaciones subvencionadas por el gobierno, la universidad, institutos de Formación Técnica y Profesional privada o pública y otros espacios no gubernamentales. Esta situación obedece en parte a lo que venimos sosteniendo, se trata de la legitimación social y académica (como capital cultural) de ciertas profesiones anquilosadas por el imaginario social, que deben "responder" a toda problemática social. En la Ciudad de Salta a diferencia de las dos provincias vecinas Jujuy y Catamarca las Carreras de Trabajo Social, Psicología y Psicopedagogía son dadas por la Universidad Católica de Salta (como consecuencia del proceso neoliberal en la educación superior), universidad privada mientras que en las universidades de las provincias mencionadas dichas carreras se dictan en las Universidades Nacionales públicas y gratuitas.

Claramente se puede comprender que los esfuerzos de cátedras de la Facultad de Humanidades que mencionaremos a continuación, han tenido la visión de anclar con la realidad social y preocuparse por ampliar el campo simbólico de las personas que se forman como educadores y comunicadores.

- Pedagogía Social,
- Educación Popular,
- Psicología Social y
- Educación Ambiental

del Profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación con el Plan de Estudios de 1985[2] de la Facultad de Humanidades de la UNSa por incorporar la mirada y perspectiva sociocomunitaria y socioeducativa, así como también desde los espacios de Investigación, Extensión y Voluntariado universitario que las mismas cátedras promueven hasta la actualidad y que son impulsadas también desde el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino, CISEN[3], espacio que trabaja con intensidad en los contextos de Educación Rural[4] e Intercultural y Bilingüe, fortaleciendo los vínculos interculturales con Universidades de latinoamericanas y europeas. No obstante volviendo al contexto educativo provincial, no hay aún una política pública y educativa concreta donde se dé prioridad a la formación de perfiles vinculados a la animación sociocultural, a la educación popular, a la pedagogía social o a la educación social, que permita responder a la demanda continua de las competencias y capacidades de dicho profesional. Sin embargo cercano a esta

[2] Ver Plan de Estudios de Ciencias de la Educación http://hum.unsa.edu.ar/web/planes/educacion.pdf

[3] Ver Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen

[4] De Anquín, A., (2008), Zona inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos, CISEN, Editorial de la Universidad Nacional de Salta.

demanda se encuentra la reciente creación de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la UNSa (2005[5]), que por medio de sus cátedras de:

- Psicología Social,
- Práctica en Comunicación Comunitaria e Institucional y
- Comunicación Popular y Alternativa

Promueve la participación y la gestión de proyectos socio-comunitarios, el cooperativismo y el trabajo junto a las culturales populares, para brindar estas herramientas de reflexión a los futuros comunicadores de la Universidad Pública, aunque aún es una carrera cuya inserción laboral es débil y conlleva ciertas asociaciones confusas en su nomenclatura. Así también la carrera de Técnico Superior en Gestión sociocultural[6] del Instituto Superior de Profesorado de Arte N° 6004, creada en el año 2012 en la Provincia de Salta (aún no tiene egresados), es otra apuesta en el ámbito artísticocultural y turístico para fortalecer la inclusión laboral de trabajadores de este ámbito.

Se trata de espacios de educación formal superior, donde hay una clara visión de la necesidad de aportar en la formación de jóvenes y adultos desde la perspectiva de desarrollo y promoción comunitaria, pero que aún conforman un sector profesional que está buscando su identidad y reconocimiento profesional. Si tomamos estas reseñas y las situamos en las coyunturas socioeconómicas de Argentina, podremos notar las relaciones con cada gobierno y las decisiones políticas de avanzar o no en la construcción de una mirada decolonial y emancipatoria, que permita generar inclusión, autonomía y desarrollo en las prácticas sociales locales.

Siguiendo lo planteado, lo que el proyecto de Promoción y Formación en "Animación Sociocultural Meta Animate Salta" propuso en el año 2011 fue convocar y reunir a las personas que trabajan directamente con determinados grupos sociocomunitarios del contexto salteño, donde sus roles y funciones puedan potenciarse por medio de esta formación específica y así ser multiplicadores de experiencias y alternativas para la integración social. No obstante como sostiene Pablo Aparicio (2014) *coincidir con la afirmación de que la educación constituye un medio estratégico de transformación social, no implica suponer ingenuamente que todo conflicto y desequilibrio social se pueda y deba resolver a través de procesos de formación y/o capacitación, como si estos se tratasen de una panacea resolutiva para todos los problemas sociales (Aparicio, 2009b). Por este motivo, cabe preguntarse qué tipo de educación se requiere para poder dinamizar procesos de mejoramiento de la calidad de vida, y ponderar las características biográficas y subjetivas de los sujetos en contextos de exclusión y pobreza.*

En la actualidad la inserción sociolaboral de las personas animadoras socioculturales lleva un ritmo incierto y sujeto a un diagnóstico continuo del contexto y de las prioridades sociolaborales, dado que en la mayoría de las situaciones de búsqueda de empleo, las personas que tienen mejores oportunidades son aquellas cuya formación esté acompañada por estudios realizados en las carreras mencionadas, lo cual plantea una situación paradójica ya que los empleadores saben el perfil que necesitan pero demandan al mismo tiempo solvencia "garantía" académica de carreras afines, una vez más esto da cuenta de la urgencia de legitimar las Prácticas Sociales e impulsar el debate.

[5] Ver Plan de Estudios de Ciencias de la Comunicación http://hum.unsa.edu.ar/web/planes/comunicacion.pdf

[6] Ver Diseño Curricular de Tecnicatura superior en Gestión Sociocultural http://dges.sal.infd.edu.ar/sitio/upload/tecsupengestionsociocultural-res2560.pdf

A continuación referenciamos algunos proyectos y actividades donde se observa la implicancia y huella de la Animación Sociocultural en el periodo en el que se desarrolla el Proyecto Meta Animate Salta hasta la actualidad.

- 5to Congreso de Extensión universitaria, Universidad Nacional de Córdoba: APORTES DE LA EXTENSIÓN A LA DOCENCIA Y FORMACIÓN DE GRADO Y POSGRADO "Ponencia" RESUMEN: Participación y transformación social desde la Animación Sociocultural: una apuesta por la interculturalidad. DE RAMÓN FELGUERA, D.; REYNAGA, A.: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1213-9105-1-PB.pdf

- Promoción de políticas públicas: http://boletinoficialsalta.gob.ar/NewDetalleLeyes.php?nro_ley=7769 http://ambiente.salta.gov.ar/noticia/17/saltagovar.html

2. La figura de la persona animadora sociocultural como comunicadora. ¿Una nueva salida profesional de la persona animadora sociocultural?

Relacionamos el accionar comunicativo con la Animación Sociocultural, entendiendo que el primero busca la dinamización de las estructuras sociales que contienen instituciones y grupos, mientras que la segunda busca mover estas estructuras, "darles aliento", movilizar hacía la participación, hacía el asociacionismo, hacia el protagonismo del ciudadano como artífice de su pleno desarrollo, de su plena autorrealización.

Pensamos la animación sociocultural siguiendo a Fernández, y Valero (2014) (p.178):*"como método de intervención, con acciones de practica social dirigidas a poner con relación a los individuos y a la sociedad en general, con una adecuada tecnología y mediante la utilización de instrumentos que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural..."* y en ella la necesidad de comunicar y de crear espacios de diálogo multidireccional que permitan la escucha activa y el consenso como medida de fuerza para la transformación social, de ello hablan los autores cuando se refieren a poner en relación, a potenciar la participación que de paso a la fuerza del colectivo.

Al observar cómo se desarrolla esta interdisciplinariedad, conviene recordar que constituye la visión de un comunicador social. Según la visión de Jesús Martín Barbero (1999), el comunicador se plantea como mediador que se orienta a entender la comunicación como la puesta en común de los sentidos de la vida y la sociedad. Esto implica dar prioridad al trabajo de activación, tanto en los sujetos como en los grupos e instituciones, de su capacidad de narrar/construir su propia identidad, ya que esta relación de *"narración/identidad"* es constitutiva, la apropiación de esta relación ayuda al grupo y al sujeto dentro del grupo, instituciones y de una sociedad a constituirse como tal (P. Ricoeur. 1983-1985). Al respecto podemos tomar los aportes de E. Levinas (1993) quien nos dice que la identidad (en su estadio individual o colectivo) *"no es algo dado sino en permanente construcción, y se construye narrándose, haciéndose capaz de interpelar a los demás y dejarse interpelar por los relatos de los otros".*

Con esto podemos observar como la tarea del/la comunicador/a busca hacer posible la valoración de las diferentes "hablas" y competencias comunicativas, así: *"la Comunicación significa una puesta en común de la experiencia creativa, un reconocimiento de las diferencias y apertura al otro. El comunicador deja de tener la figura del intermediario (...) para asumir el papel de*

mediador: es quien hace explícita la relación entre diferencia cultural y desigualdad social, trabajando en hacer posible una comunicación que quite paso a las exclusiones para dejar de crear meros consumidores."(Barbero, Jesús Martín. 1999).

A partir de esta visión, tomamos uno de los tantos espectros que constituye el comunicador: "*la implicancia de dar prioridad al trabajo de activación, en las personas y los grupos, de su capacidad de narrar/construir su identidad"* (Barbero, Jesús Martín 1999). Esta idea implica que una de las tareas del comunicador se explicita en "el cómo y el modo" de encontrar estrategias y metodologías para encaminar a un determinado grupo hacia los objetivos que persiga. De esta manera el rol del comunicador se amalgama con la visión de la Animación Sociocultural en la imagen de "*Animador Sociocultural".*

Como Animador/ra, el/la comunicador/a tendrá un papel destacado en el proceso de emancipación de los ciudadanos, en un proceso de toma de consciencia de su realidad y en la manera en que se pueda mejorarla, sin ser protagonista, ya que será el grupo el que asuma el rol principal en esta obra. El/la Animador/a Sociocultural/Comunicador/a facilitará espacios de comunicación para que los diferentes sujetos/individuos/ciudadanos que conformen el grupo puedan mantener una comunicación positiva que lleve a un entendimiento que los posicione en un lugar cómodo y agradable dentro del grupo, como así también llevar a una mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad, lo que no implica la falta de conflictos, sino buscar una mejor solución que contribuya al crecimiento de la misma. El compartir será un elemento clave en este proceso, al mismo tiempo que el grupo para poder trabajar hacia las estructuras sociales deberá mantener comunicación fluida y crítica con instituciones y organizaciones sociales, ya que desde las mismas se plasmarán en la práctica las acciones socioculturales.

Observemos la siguiente cita, Viché (1989): "Califica al animador sociocultural como el agente que pone en marcha, facilita y da continuidad al desarrollo de los procesos de la animación. Al servicio de una institución pública o privada de carácter administrativo o asociativo y de forma voluntaria o profesional, los animadores trabajan promoviendo la intervención sociocultural sobre el medio en el que actúan. Realiza una labor técnica basada en la relación personal con los destinatarios, su integración en el grupo y la facilitación, en el seno del grupo, de procesos de cohesión vivencia de la experimentación y toma de postura activa sobre el entorno." Viché habla del animador como promotor de la intervención sociocultural, pero amplia esta definición incluyendo varios tipos de animadores, voluntarios o profesionales, aquellos que actúan desde las instituciones privadas y aquellos que lo hacen desde las públicas.

Por lo tanto el Animador/Comunicador tendrá una tarea destacada dentro del grupo ya que será el encargado de dinamizar, despertar, motivar, incentivar, facilitar, llevar al grupo a un mejor conocimiento intra e interpersonal. Por lo tanto el Comunicador/a/Animador/a Sociocultural seguiría todo el proceso de intervención desde el análisis de la realidad, la detección de necesidades, el trabajo con el grupo, la elaboración de actividades, la formación de las personas, hasta medir los resultados del proceso, es decir, evaluarlos y ver de qué manera se pueden mejorar. Por esto, un /a animador/a es también un/a comunicador/a, que tiene un papel fundamental en la promoción y fortalecimiento de las relaciones humanas, en los vínculos, en el rescate de las trayectorias personales para propiciar espacio comunes de comprensión y participación.

Más cercanos a la idea de producir y crear un conocimiento en común, se encuentra nuestro desafío de repensar a la Animación Sociocultural, a la educación y a la comunicación en el contexto de Salta y

Valencia, como se "traduce", se transforma y recrea desde la mirada y la experiencia de cada persona/agente/parte de un entramado de identidades y culturas, para constituir una Práctica social transformadora distinta y acorde a su propia realidad, con sus propios códigos y lenguajes, este recorrido implica el diálogo entre perspectivas, ideologías e historias. Tomando aportes de Boaventura de Sousa Santos, esta experiencia intercultural que permite repensar-nos, también implica un trabajo de traducción *"El trabajo de traducción se ha vuelto, en los tiempos recientes, aún más importante a medida que se fue configurando un nuevo movimiento contrahegemónico o antisistémico. Este movimiento, equivocadamente designado como movimiento antiglobalización, ha venido a proponer una globalización alternativa a la globalización neoliberal a partir de redes transnacionales de movimientos locales (...) El trabajo de traducción incide tanto sobre los saberes como sobre las prácticas (y sus agentes). La traducción entre saberes asume la forma de una hermenéutica diatópica. Ésta consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan (...)".*

Discusión y conclusiones

En la comparativa dialógica entre la ciudad de Salta y la ciudad de Valencia en cuanto a la inserción laboral de la figura de la persona animadora sociocultural observada desde la referencia del proyecto de cooperación al desarrollo podemos destacar que:

Aunque en Valencia y en el territorio español en general contamos con normativa específica que regula la profesión al contrario que sucede con la ciudad de Salta, la realidad no es muy distinta en las dos ciudades ya que en ambas la figura de la persona Animadora Sociocultural pasa por un proceso de necesidad de reconocimiento y dignificación. Mientras en la Ciudad de Salta, e incluso en la provincia, la figura profesional de la persona animadora sociocultural no es reconocida como tal, es decir da valor a otras figuras profesionales normalmente relacionadas con el campo social como son Ciencias de la Comunicación y Comunicación social, pero ese valor o esa diferenciación en el perfil nace de inquietudes y voluntariedades profesionales no de las políticas socioeducativas que diferencian y reconocen la profesión, en la ciudad de Valencia encontramos que este figura se ve solapada por otras y que tiene una parcela de actuación muy reducida.

Por otra parte, en ambas ciudades encontramos parcelas que se solapan y que muestran competencias profesionales que pueden llevar a duda en cuanto a la inserción sociolaboral.
Pensamos que es necesaria la conexión de la figura de la persona Animadora Sociocultural y la persona comunicadora, ya que este tiene como fin último establecer espacios de comunicación desde los cuales poder accionar cambios sociales que tengan como protagonistas a los propios agentes locales, es por ello que defendemos que el campo comunicativo puede ser, en realidad está siendo, uno de los ámbitos de actuación de la persona Animadora Sociocultural tanto en Salta como en Valencia., ¿Puede que esta nueva visión ayudara a una mejor inserción sociolaboral de la figura profesional aún sin el acompañamiento de las políticas socioeducativas costosas de

Referencias bibliográficas

APARICIO, P. C (2014). La Escuela, los Jóvenes y la construcción de espacios sociales incluyentes en Argentina. Restricciones y Desafíos. Salta: Revista del CISEN Tramas/Maepova

BARBERO, J.M (2003). Tecnicidades, Identidades, Alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. Guadalajara, México. Departamento de estudios Socioculturales ITESO.

BOAVENTURA DE SOUSA S. (2006) Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Lima: Biblioteca Nacional del Perú

DE ANQUÍN, A., (2008), Zona inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos, CISEN. Salta: Editorial de la Universidad Nacional de Salta.

FERNÁNDEZ, J Y VALERO, X. (COORD). (2014): Didáctica de la animación juvenil. Abast Animació. Valencia. Auca projectes educatius.

VICHE, M. (1989), Intervención sociocultural. Valencia. Grup Dissabte.

ZAFFARONI A. Y CARBAJAL S. (2008) Jóvenes en contextos de precariedad socioeconómica y de desigualdad educativa en el Noroeste Argentino. El Salvador: Fundación Heinrich Böll, Oficina Regional para Centroamérica, México y Cuba.

EDUCACIÓN INCLUSIVA. POLÍTICAS Y PERSPECTIVAS EN ECUADOR

Delgado Valdivieso, Karina
Coordinadora de Educación. Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador
kdelgado2h@gmail.com

Essomba Miquel, Ángel
Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, Director del grupo de investigación ERIC (Equipo de Investigación en Interculturalidad e Inmigración en Cataluña)
miquelangel.essomba@uab.cat

Resumen

Este artículo muestra el trabajo desarrollado en Ecuador, sobre políticas de Estado en educación, alineadas en acciones desarrolladas en las últimas décadas, asociadas a la Educación Inclusiva, presentadas desde los principios constitucionales, normativas nacionales y las diferentes políticas y prácticas que dinamizan el trabajo hacia la comunidad educativa, agrupadas según la categorización planteada por la Constitución del Ecuador para grupos de atención prioritaria por: condiciones de origen, condiciones sociales, condiciones interculturales y condiciones personales.

Cita diversas concepciones que reflejan las responsabilidades de todos los actores para atender a la diversidad de estudiantes, con el fin de lograr su presencia, participación y éxito académico. Finalmente se muestra conclusiones de lo descrito.

Abstract

This paper presents the work carried out in Ecuador, about policies on education, aligned actions developed in recent decades, associated with inclusive education, presented from the constitutional principles, national regulations and the policies and practices that enhance work towards the education community, grouped by categorization raised by the Constitution of Ecuador to priority groups by: conditions of origin, social, intercultural conditions and personal conditions.

Quote diverse conceptions that reflect the responsibilities of all stakeholders to address the diversity of students, in order to ensure their presence, participation and academic success. Finally conclusions described is shown.

Palabras clave: educación inclusiva; diversidad; educación para todos; condiciones de origen, sociales, culturales y personales.

Keywords: inclusive education; diversity; education for all; conditions of origin, social, cultural and personal.

Introducción

Hablar, hoy en día de educación inclusiva se constituye en una responsabilidad de todos quienes son parte de una comunidad educativa, busca alcanzar una educación de todos y para todos. Es pensar en una serie de transformaciones de los Sistemas Educativos y de sus actores para atender a la diversidad de estudiantes, garantizando su asistencia, participación y éxito académico.

Es necesario entender que la educación se constituye en un bien público y un derecho humano, gracias a ella se actúa como personas y se aporta a la sociedad de una mejor manera, ante lo cual se debe garantizar a todas las personas su ingreso sin ningún tipo de distinción, asegurando una atención a todos y más a aquellos grupos minoritarios que lo demandan y lograr los aprendizajes según la heterogeneidad de los estudiantes.

Pero hay un largo camino por recorrer para garantizar el ingreso y atención que se menciona, pensando en dos grandes dimensiones: acceder a una educación para todos los niveles y garantizar una eficacia escolar. Pues los Sistemas Educativos se han transformado para dar respuesta al cumplimiento de uno de los derechos de todo ser humano – la educación-, la cual busca ser siempre equitativa y de calidad, busca lograr los aprendizajes de cada uno de los estudiantes, pasando de un trabajo que transforma metodologías de aprendizaje homogéneas a heterogéneas, las que se deben adaptar a cada una de las particularidades de los estudiantes. Por tanto hay grandes caminos por recorrer, se requiere el aporte de cada uno de sus actores, con nuevos retos a desarrollar.

Es de gran importancia conocer las facetas y responsabilidades históricas de la educación a través de las diferentes etapas del desarrollo de la sociedad. Esto, con el objeto de comprender el progreso evolutivo y cultural del hombre en sus diversos momentos de aprendizaje. Desde el hombre primitivo, quien luchó por su supervivencia con acciones carentes de fundamentos científicos, un actuar con una educación espontánea, imitativa y doméstica, se dan en el transcurso vital de su existencia, hasta un hombre moderno que se desempeña en una sociedad de constantes cambios.

Es imperativo pensar en nuevos frentes, con grandes desafíos a nivel de las instituciones educativas, que forman seres humanos. Esto significa trabajar con ofertas desde los Sistemas Educativos para educar a hombres y mujeres de la sociedad del conocimiento, (DRUCKER, 1969) es pensar en la era de la discontinuidad, el paso de la manufactura a la mente factura. Para una sociedad que demanda habilidades, conocimientos y valores de cada persona, es decir una formación integral del ser humano sin ninguna excepción, que busque el aprendizaje de todos los estudiantes a través de Sistemas Educativos Inclusivos, con acciones que logren un acompañamiento en el rol del nuevo docente. Atiende un contexto educativo diferenciado respecto al ideal que se construyó en su etapa de formación docente; es decir una acción para la heterogeneidad de los estudiantes, con procesos de aprendizajes que se definan para las particularidades de los estudiantes, considerando que cada uno demanda una atención y se requiere su participación en el desarrollo de sus aprendizajes, valorando siempre sus habilidades, conocimientos y valores.

Constantemente se muestra reformas escolares, plasmadas en políticas, planes y programas emprendidos en Ecuador. Estos forman parte de un trabajo para lograr una equidad educativa con acciones de atención a todos los estudiantes considerando sus condiciones: de origen, sociales, culturales así como su situación personal, citadas a partir de la Constitución Política del Ecuador (2008), se ha definido reformas a la Ley de Educación y sus reglamentos, acuerdos pertinentes, y diversas formas de dinamizarlas con la ejecución de planes, programas y proyectos emprendidos con el fin de lograr el fortalecimiento del servicio educativo y ampliar su cobertura hacia grupos de atención prioritaria. Se presenta complementariamente determinadas concepciones sobre Educación Inclusiva, con el fin de lograr un trabajo integrado para atender a la diversidad de estudiantes, cuyo fin es alcanzar una educación de todos y para todos.

En conclusiones, se evidencia resultados del trabajo realizado en Ecuador y las responsabilidades que debe asumir la comunidad educativa evidenciadas en una imagen al final del artículo.

1. Implicaciones por condiciones de origen, sociales, culturales y personales

Para preparar una sociedad que forma seres humanos, se piensa en políticas de Estado y un Sistema Educativo basado principalmente en el desarrollo humano, busca conocer importantes implicaciones del bienestar de las personas, así como diversas concepciones que conllevan a la construcción de distintas estrategias de progreso, con el fin de mejorar las condiciones de vida de todos los habitantes como parte de una agrupación.

Diversos debates han existido en el mundo para conocer qué realmente implica el bienestar de las personas, el Programa de «Naciones Unidas para el Desarrollo» del PNUD y sus correspondientes índices de desarrollo humano, definen:

El desarrollo humano es la expansión de las libertades de las personas para llevar una vida prolongada, saludable y creativa; conseguir las metas que consideran valiosas y participar activamente en darle forma al desarrollo de manera equitativa y sostenible en un planeta compartido. Las personas son a la vez beneficiarias y agentes motivadores del desarrollo humano, como individuos y colectivamente. (PNUD, 1990, pág. 24). Definición que menciona una calidad de vida, que para el componente de creatividad, demanda de los aprendizajes de las personas a lo largo de toda la vida, estos se dan en el hogar, el medio y la institucionalidad en los diferentes niveles educativos. Es la educación que siendo un pilar esencial de la sociedad, busca materializar el desarrollo humano y en este sentido un Sistema Educativo Inclusivo que a través de sus diversas normativas plantea un trabajo a nivel de: inversión, propuestas curriculares y modelos de gestión, los cuales están al servicio de la comunidad educativa, con una formación para preparar a las personas para la vida sin ninguna excepción.

Es necesario contar con Sistema Educativo Inclusivo, que oferten un servicio para todos quienes acuden a él, definiendo y ejecutando políticas, planes, programas y proyectos que orienten acciones hacia una atención a las particularidades de cada uno de los estudiantes, con el fin de llevar adelante procesos de mejora y transformación para atender a todos los estudiantes según condiciones de origen, sociales, interculturales y personales. En la tabla siguiente, se muestra una síntesis que describe una categorización para atender desde la institucionalidad a la diversidad de estudiantes.

Tabla 1. Categorización para atención a la diversidad de estudiantes en las instituciones educativas.

Su condiciones de origen	Sus condiciones sociales	Sus condiciones interculturales	Sus condiciones personales
Lugar o situación de origen. Idioma. Situaciones de riesgo.	Religión. Ideología. Filiación política. Pasado judicial. Condición socio-económica.	Cultura. Diversidad. Identidad.	Identidad de género Orientación Sexual. Estado de salud. Diferencia física. Rendimiento académico Rendimiento disciplinario

Fuente: Karina Delgado Valdivieso

En el contexto ecuatoriano, las políticas locales se asocian a grupos de atención prioritaria, siendo los adultos mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de su libertad o quienes adolecen de alguna enfermedad catastrófica o de alta complejidad; la misma atención prioritaria recibirán las personas en situación de riesgo, las víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos. El Estado presta especial protección a las personas en condición de doble vulnerabilidad.

A continuación se describe el trabajo emprendido en las últimas décadas como políticas y perspectivas en Ecuador, asociado en las condiciones antes citadas para lograr una Educación Inclusiva:

1.1. Condición de Origen

Se presenta por: movilidad humana cuando una familia de manera temporal o permanentemente se establece en un sitio diferente a aquel en donde ha nacido o residido; idioma al considerar al castellano como idioma mayoritario en Ecuador, presentándose estudiantes que no lo hablan; y situación de riesgo, siendo casos de víctimas de violencia, dado en personas que utilizan la fuerza y la intimidación para alcanzar un propósito, se relaciona con la agresividad, con consciencia e intención de provocar daño a los niños, niñas y adolescentes que son parte del Sistema Educativo.

- Al año 2006 según Acuerdo Ministerial 337, regula el acceso y permanencia en el Sistema Educativo Ecuatoriano de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos/as y extranjeros que requieren atención prioritaria por su condición migratoria, el cual certifica que la documentación de identidad válida para legalizar su condición de migración puede ser: pasaporte o documento de identificación de refugiado. Para niños, niñas y adolescentes de zonas de frontera se podrá valorar una legalización de la autoridad competente del país de frontera de la comunidad o nación indígena. En caso de no poseerlo se concederá una matrícula provisional. Cita además, bajo ninguna

circunstancia, se impedirá el acceso de los estudiantes que pertenezcan a grupos indígenas ubicados en zonas de frontera, que por alguna circunstancia no cuentan con una identificación o esté en duda su nacionalidad.

- La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), capítulo sexto de las necesidades educativas específicas, el artículo 47, educación para las personas con discapacidad, tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. El artículo 48.- Educación para niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior, quienes tendrán derecho a la educación especial correspondiente a sus capacidades. Se incluyen niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas del Sistema Nacional de Educación, en sus diferentes niveles y modalidades, garantizando la articulación curricular, infraestructura y materiales acordes con su dotación superior y su pertinencia cultural y lingüística. El artículo 51.- Educación en situaciones excepcionales, el Estado garantizará el acceso y permanencia a la educación, de aquellas personas que por situaciones de: privación de libertad, enfermedades prolongadas, necesidad de protección y otras que no les permitan acudir a instituciones educativa.

1.2. Condición Social

Asociadas a: ideología o religión, el sistema educativo nacional es declarado laico; filiación política, un estudiante al ingresar a una institución educativa o durante el desarrollo de sus estudios no es valorado por este tipo de condiciones; situación socio-económica, toda institución educativa recibe a los estudiantes que puede acoger, en ninguna circunstancia se puede limitar el ingreso y permanencia de estudiantes por su situación económica; pasado judicial, se presenta en casos de menores infractores, siendo personas menores de edad (entre 12 a 17 años) que han realizado alguna conducta descrita como un delito en las leyes penales y al que habrá de tratarlo de manera distinta, por tener un insuficiente desarrollo físico y psíquico, se busca en todo momento el bienestar del menor infractor y garantizar un servicio educativo para su condición, para quienes hay el servicio educativa adaptado en una modalidad de estudio para contextos de encierro; y pasado judicial, siendo la procedencia del estudiante en cuanto a conductas de sus padres o representantes. – A fines del siglo XVIII, se declara la educación laica, que busca desarrollar los aprendizajes, sin discriminación por credo o creencia religiosa, aparecen las primeras instituciones educativas laicas. Actualmente lo ratifica la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en el artículo 12, literal a, las y los estudiantes tienen derecho a que se garantice el pleno goce y ejercicio de sus derechos constitucionales, pueden escoger, con observancia al Interés Superior del Niño, el tipo de institución educativa que consideren conveniente para sus representados, acorde a sus creencias y principios.

- Durante el año 2000, el Plan Social de Emergencia en Educación "Juntos en la Escuela" benefició a 5814 escuelas Unidocentes, de estas 700 bilingües. Buscó asegurar los derechos de todas las niñas y niños, a asistir y permanecer en la escuela, bajo los principios de equidad, inclusión, no discriminación, universalización de la educación y proteger al capital humano, especialmente los niños, las niñas y adolescentes en edad escolar de la población en extrema pobreza de los sectores rurales y urbanos marginales.

- En el período de 1998 – 2004, a través del programa de mejoramiento de la calidad de la educación básica rural (PROMECEB – Redes Amigas), con una cobertura a nivel nacional, en comunidades pobres del sector rural, buscó mejorar las oportunidades educativas

en las poblaciones con alto nivel de pobreza, beneficiando a aproximadamente 150.000 estudiantes, 2400 escuelas y casi 6 mil docentes, conformándose 241 redes escolares, 186 de ellas son rurales y 55 bilingües, que ofrecen educación básica. El programa, permitió introducir una serie de cambios en la planificación, organización, administración, participación, capacitación docente, dotación de materiales y equipos didácticos; los cambios se enfocaron en: gestión autónoma e, integración y movilización de los distintos actores para una educación y desarrollo.

- Al año 2015, según datos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, se cuenta con 11 centros de internamiento de adolescentes infractoras, para quienes ha diseñado el modelo de atención integral, que ofrece procesos educativos, capacitación laboral, recuperación emocional y trabajo con la familia, con el fin de evitar la reincidencia en el cometimiento de delitos y ser actores que se forman para su reinserción en la sociedad del buen vivir. De manera general 4072 personas privadas de libertas participan de programas de educación general básica, 807 cursan el bachillerato y 753 personas son parte de procesos de alfabetización.

1.3. Condición Intercultural

Según la cotidianidad de los estudiantes, en la cual predomina el respeto a culturas propias de sociedades ancestrales (etnias), existe el principio del respeto a las diferencias individuales, arraigos y su seguridad personal; se basas en tres aspectos: Cultura considerando la cotidianidad de pueblos ancestrales, diversidad para comprender y aceptar las semejanzas y diferencias intergrupales, e identidad propia que permite actuar e identificar a cada uno de los estudiantes, considerando como espacio a una sociedad intercultural, citado por Essomba, 2007.

- En el año 2012, el Acuerdo Ministerial 020, garantiza el acceso y la calidad de la educación en los niveles inicial, básico y bachillerato a los y las habitantes del territorio ecuatoriano, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes, define la normativa referente a los estatutos orgánicos de gestión organizacional por procesos del Ministerio de Educación (MinEduc). Ante lo cual se operativiza con instancias responsables a niveles Zonales, Distritales y Circuitales, que permiten una mayor operatividad de Sistema Educativo, hacia todas las comunidades educativas.

- Al año 2014, en un análisis realizado respecto a la enseñanza intercultural, de un total de 4.365.170 estudiantes, 166.638 son parte de la educación intercultural bilingüe y 2.584 son instituciones educativas bilingües. Considerando las lenguas y cosmovisiones de las 14 nacionalidades existentes: Awa, Epera, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai (Secoya), Bai (Siona), Wao, Achuar, Shiwiar, Shuar, Sapara y Andwa, buscan contar con su propia educación, para lo cual tienen 9868 docentes bajo nombramiento. Considerando todas acciones desarrolladas, en la actualidad se ha emprendido en actividades de formación docente y adaptaciones curriculares que permitan fortalecer el trabajo con una enseñanza intercultural.

- Al año lectivo 2014 – 2015, el Ministerio de Educación, considerando que Ecuador, es un país multilingüe y plurinacional y, por la presencia de varios grupos de nacionalidades y pueblos originarios, quienes mantienen sus rasgos culturales y conservan su lengua, define el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en el marco del nuevo modelo de estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional, cuyo ámbito de aplicación está en todos los niveles y modalidades de educación

que ofertan los centros educativos comunitarios interculturales bilingües. Sus fines son: utilizar las distintas lenguas de la nacionalidad con un 100% en la educación infantil, con una disminución y uso de hasta el 40% en el bachillerato, además definir el currículo y sus respectivos instrumentos para su implementación. Lo citado se ampara. (Acuerdo Ministerial 0440).

1.4. Condición Personal

Se presentan según: identidad de género, garantizada la equidad de género, a través de la coeducación, para niños y niñas, o que se sientan bien siendo lo que quieren ser, con el fin de atender una orientación sexual o transexualidad; rendimiento académico, durante la vida escolar cada estudiantes presente un rendimiento académico en el cual desarrolla los aprendizajes de una manera efectiva y en otros momentos su aprendizajes no son logrados, derivados por una dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, (TDAH), o trastornos del comportamiento; dotación superior, siendo altas capacidades intelectuales, descritas según el manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales, se presentan en estudiantes con características diferentes asociadas a sus capacidades personales, su ritmo y profundidad de aprendizaje, su motivación y grado de compromiso con sus tareas, sus intereses o su creatividad; estado de salud y diferencia física, siendo estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje derivadas de una discapacidad intelectual, discapacidad física-motriz, discapacidad auditiva, y/o de lenguaje, discapacidad visual, discapacidad mental, o psicológica; se presentan trastornos generalizados del desarrollo, como: autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett entre otros.

Se puede definir las precisiones respecto al grado de discapacidad, según el manual de valoración de las situaciones de minusvalías, que clasifica a las discapacidades en 5 diferentes grados. Esta clasificación es aceptada y utilizada por el Consejo Nacional de Discapacidades que ha implementado el sistema único de calificación de discapacidad.

Con este procedimiento se reconoce cinco grados de discapacidad:

Grado 1: Discapacidad nula, corresponde a 0%, los síntomas, signos o secuelas, de existir, son mínimos y no justifican una disminución de la capacidad de la persona para realizar las actividades de la vida diaria.

Grado 2: Discapacidad leve, va de 1 a 29 %, los síntomas, signos o secuelas existen y justifican alguna dificultad para llevar a cabo las actividades de la vida diaria, pero son compatibles con la práctica totalidad de las mismas.

A partir del tercer grado ya existe reconocimiento como persona con discapacidad

Grado 3: Discapacidad moderada, comprende del 30 al 49% los síntomas, signos o secuelas causan una disminución importante o imposibilidad de la capacidad de la persona para realizar algunas de las actividades de la vida diaria, siendo independiente en las actividades de autocuidado.

Grado 4: Discapacidad grave, va de 50 a 70% los síntomas, signos o secuelas causan una disminución importante o imposibilidad de la capacidad de la persona para realizar la mayoría de las actividades de la vida diaria (AVD), pudiendo estar afectada alguna de las actividades de autocuidado.

Grado 5: Discapacidad muy grave (severa), corresponde asignar 75% o más, los síntomas, signos o secuelas imposibilitan la realización de las AVD y depende del cuidado y ayuda de otra persona.

A continuación se describe las acciones implementadas con el fin de lograr una mayor cobertura del servicio educativo:

- El Plan Nacional de "Educación para todos" (2003 – 2015), en sus objetivos menciona: "Formar integralmente por competencias a la población escolar de educación básica y bachillerato, garantizando recursos humanos calificados para continuar estudios o incorporarse al mundo laboral, a través del fortalecimiento de las instituciones educativas para que generen procesos alternativos y atiendan las necesidades de la población excluida o marginada por razones individuales, de género, lingüísticas culturales". Ha evidenciado al año 2003, una atención a un 58,8% de personas con discapacidad en el ámbito nacional, el 34,6% son atendidas por otras instituciones. Hasta el momento tan solo el 4% de la población en edad escolar con Necesidades Educativas Especiales tiene acceso a los servicios de la Educación Especial. Al año 2013, en el informe de rendición de cuentas del MinEduc, en lo referente al incremento del servicio educativo para los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad en todos los niveles educativos, se muestra que el número total de estudiantes matriculados con alguna discapacitada fue de 26249, de estos el 62 % asisten a una institución ordinaria y el 38 % son atendidos por una institución especializada.

- Específicamente se define procesos educativos inclusivos amparados en el Acuerdo Ministerial 295. Normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas, cuyo objeto es la atención a personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, a través de: Instituciones educativas especializadas y establecimientos de educación escolarizadas ordinaria. Estas instituciones se apoyan en actividades de valoraciones psiopedagógicas orientaciones a docentes sobre procesos de adaptaciones y acompañamiento en casos de estudiantes con necesidades educativas especiales desde la Unidades de Apoyo a la Inclusión, siendo un equipo de profesionales en psicología educativa y clínica, que busca "facilitar la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, con preferencia de atención a quienes se encuentran en situación o riesgo de exclusión, favoreciendo su acceso, permanencia, participación, aprendizaje, promoción y culminación en el Sistema Educativo Nacional, a través de la coordinación con distintas instancias y profesionales en los diferentes niveles, modalidades y tipos de atención del Sistema Educativo Nacional" (Tomado del modelo de atención de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión 2015).

- Al año 2012, el Sistema Educativo busca la coeducación, enfocada a educar a los niños y las niñas para que se sientan bien siendo lo que quieren ser. Según estadísticas del MinEduc al año 2011 de las 21.408 instituciones educativas fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares a nivel nacional, 20.752 ya eran mixtas, es decir el 96.9% del total. Se prevee un aumento progresivo de estas instituciones hasta lograr el total de la aplicación.

Considerando las políticas y acciones descritas para hacer una Educación Inclusiva, es necesario avanzar hacia una cultura, políticas y prácticas inclusivas en las instituciones educativas, con el fin de avanzar hacia una educación con un enfoque de derechos, que sea pensada desde todos y para todos, ante lo cual desde los estamentos responsables se ha definido políticas y acciones que buscan lograr un Sistema Educativo Inclusivo:

- En la última década se ha definido políticas de trabajo para la diversidad de necesidades en las instituciones educativas, es la Constitución del Ecuador del año 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento, así como algunos acuerdos que orientan especificidades de atención. Mencionan formas de trabajar según las particularidades de los estudiantes. El Sistema Educativo Ecuatoriano debe adaptarse y atender las necesidades educativas de cada uno de los

estudiantes, donde el común de los docentes será quien gestione y actúe en las aulas y demás espacios escolares. Es necesario definir que la educación inclusiva demanda de acciones en: cada una de las aulas, prácticas y recursos que permitan complementar y reforzar el actuar de los docentes, a quienes se presenta un gran reto, lograr que todos los estudiantes aprendan juntos. Es así como se dan cambios graduales, los cuales se han iniciado con el impulso, reestructuración y adaptación de las instituciones educativas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Además se trabaja con el Plan Nacional del Buen Vivir el cual hace una descripción respecto a las personas, comunidades, pueblos, nacionalidades y colectivos, quienes son titulares y gozan de derechos, los cuales están categorizados a través del buen vivir que incluyen: agua y alimentación, ambiente sano, comunicación e información, cultura y ciencia, educación, hábitat y vivienda, salud, trabajo y seguridad social.

- Basados en el Nuevo Modelo de Gestión Educativa que plantea una reestructuración del Ministerio de Educación, para garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación. Busca influir de manera directa sobre el acceso universal y equidad, a una educación de calidad y calidez, implica ejecutar procesos de desconcentración desde la Planta Central hacia nuevas estructuraciones territoriales: zonas, distritos y circuitos, para fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo las realidades locales y culturales. Cuyo objetivo es garantizar la rectoría del sistema, mediante el fortalecimiento institucional de la autoridad educativa nacional y potenciar la articulación entre niveles de gestión e instituciones desconcentradas del SE. La desconcentración, busca transferir competencias para articular procesos, productos y servicios en los niveles territoriales, para conseguir la garantía efectiva de los derechos ciudadanos, en este caso, el derecho a la educación. Los niveles de gestión de la Autoridad Educativa Nacional son cuatro: Nivel central intercultural, encargado de la rectoría, regulación, planificación y control; es decir garantiza y asegura el cumplimiento del derecho a la educación. Nivel zonal intercultural y bilingüe, define la planificación y coordina las acciones de los distritos educativos y realiza el control de todos los servicios. Nivel distrital intercultural y bilingüe, asegura la cobertura y calidad, necesarias en las instituciones educativas; atendiendo las particularidades culturales y lingüísticas; realiza los trámites y brinda atención a la ciudadanía. Circuito educativo intercultural y bilingüe, conjunto de instituciones educativas que ejecutan los servicios educativos para todos/as, en un territorio determinado.

- Específicamente en lo referente a las acciones de Educación Inclusiva, desde el nivel central, a través de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, siendo el ente rector de las políticas educativas, se traza los lineamientos generales para la prestación del servicio educativo inclusivo, busca implementar políticas para mejorar la Educación Inicial, la Educación General Básica, el Bachillerato, la Educación Especial e Inclusiva y la Educación para personas con Escolaridad Inconclusa y retroalimentar dicha políticas, desarrollados a través de la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva, busca asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea inclusivo, mediante la equiparación de oportunidades y el aseguramiento de la calidad de la atención educativa a la población en edad escolar con necesidades educativas especiales, transitorias y permanentes, asociadas o no a la discapacidad, para el desarrollo de sus potencialidades, habilidades, y su integración social. En territorio, la Dirección Zonal de Coordinación Educativa, fundamentada en el acuerdo 020 sobre el Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional de Procesos del Ministerio de Educación, establece una descripción del nivel, misión, perfil, estructura operativa y, las funciones que desarrolla, con sus correspondientes conocimientos y competencias, con apoyo de un especialista que sume la responsabilidad de Analista Zonal para la Inclusión Educativa. En el Distrito Educativo, a través del equipo de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión, quien asume la

responsabilidad de apoyar a las instituciones educativas en acciones de asesoramiento y valoraciones psicopedagógicas a los estudiantes que demandan y que coincide con el área geográfica de un cantón o unión de cantones, agrupa de 1 a 28 circuitos educativos, (son 140 distritos educativos a nivel nacional).

- Considerando el trabajo de las instituciones educativas, en sus aulas de clase, se realiza actividades de acompañamiento desde los equipos de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión hacia el Departamento de Consejería Estudiantil, siendo los responsables de orientar a docentes y padres de familia para lograr hacer una Educación Inclusiva. Desde el Ministerio de Educación se desarrollan actividades de sensibilización, acompañamiento y nuevas estrategias que orientan el trabajo de la comunidad educativa, siendo: Modelo de atención de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión y el Modelo de Funcionamiento del Departamento de Consejería Estudiantil, definidos para hacer aún más efectivo el derecho a la educación de todos, procesos de seguimiento para inserción de estudiantes al sistema, entre otras. Con los cuales se busca hacer efectivo el derecho a la educación, según la diversidad de necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad de niños, niño y adolescente, para lograr su permanencia, aprendizaje, participación activa, promoción y culminación en el Sistema Educativo.

Lo citado refleja el trabajo emprendido y las nuevas estructuras organizativas del Sistema Educativo en Ecuador, el cual evidencia las normativas existentes y sus formas de dinamizarlas en un trabajo sectorial, institucional y de aula, con el fin único de ampliar la cobertura y dar pasos trascendentes hacia su fortalecimiento, el cual debe ser cada vez más inclusivo.

2. Comprender

Trabajar con Sistema Educativo Inclusivo, surge en el marco de incluir a personas con discapacidades, pero implica una inclusión según las particularidades de cada uno de los estudiantes, lo cual es necesario conocerlo desde sus orígenes y concepción, para comprender un sinnúmero de acciones a desarrollar para atender la diversidad de estudiantes y, lograr que la educación llegue de una mejor manera. (DRUCKER, 1969).

Actualmente, es de gran importancia comprender claramente y construir un Sistema Educativo Inclusivo, pero no se tiene definidos esquemas para aprender, es un proceso que se construye desde sus diversas demandas en cada uno de los momentos del estudiante en la institución educativa. Lo que conlleva a realizar un análisis (DARLING, 1996), de las acciones que se han dado desde la academia, preparando en diferentes contextos los procesos de aprendizaje, el desarrollo de los estudiantes y la adaptación de la enseñanza, debido a que siempre se pensaba en realizar una enseñanza con rutinas dirigida a una generalidad de estudiantes. Pero hoy en día se tiene que trabajar con: Estudiantes con necesidades educativas, siendo aquellos que aprenden poco con las estrategias de la enseñanza de siempre, estudiantes que no hablan el idioma con fluidez, aquellos cuyo desarrollo transcurre con un ritmo o con un modo diferente a los de su misma edad, quienes presentan problemas de aprendizaje, se encuentran en situaciones de inmigración, estudiantes con una diversidad cultural inminente o aquellos que tienen alguna discapacidad. Estos grupos demandan formas exclusivas de trabajo. Planteamiento que evidencia un análisis e intervención para la diversidad de estudiantes, con nuevas acciones según las particularidades de los estudiantes y no hablar de una generalización

de la enseñanza, es decir pensar según lo cita el autor en una educación necesaria para todos.

Por tanto es necesario reorganizar las instituciones educativas, (Ainscow, 2003, p. 13) describe una reestructuración de la escuela, en función de las necesidades de todos los estudiantes:

…Un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. 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 a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.

La identificación y eliminación de barreras… supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

Asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. "Asistencia" se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; "Participación" hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y "Rendimiento" se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de tests o exámenes.

Atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Ello indica la responsabilidad moral de toda la gestión pública educativa para garantizar que tales grupos que estadísticamente son "de riesgo" sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Se han generado espacios de análisis para comprender de una manera precisa el trabajo a realizar, el cual se da, de una manera ampliada e innovadora, que busca no solo incluir a los estudiantes, sino definir esas formas que logres una participación en los aprendizajes y un rendimiento basado en resultados y proyecciones para el futuro, para lograr el desempeño de un rol en la sociedad. A lo cual no se puede definir rutas específicas, sino se demanda principalmente de una actitud docente llena de coraje hacia nuevos retos en su tarea.

UNESCO (2001; 2005), define una conceptualización del proceso de trabajo en un escenario de intervención, que siempre sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, participación y éxito académico dentro del sistema educativo. Plantea un reto en todos los niveles educativos, considerando a las autoridades de educación desde las políticas educativas, los equipos técnicos al hacer operativa la política educativa y los docentes que la aterrizan en cada uno de los espacios de aprendizaje. Todo lo citado se podrá desarrollar desde el manejo de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en un trabajo que atienda una educación para todos los niños, niñas y adolescentes.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educan¬dos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de

contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de ne¬cesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, re¬presenta una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje". (UNESCO, 2005, p. 14).

Estos planteamientos orientan hacia las formas de responder a la diversidad de necesidades educativas especiales, es necesario identificar aquellos estudiantes que demandan mayor atención desde el docente, considerando cualquier dificultad presentada en el desarrollo del aprendizaje, quien a través de un plan de acción como parte de la planificación curricular a realizar para la totalidad de los estudiantes de clase, en el cual se precise la actuación en el aprendizaje, así como garantizar su presencia en el año lectivo y evitar deserciones.

Considerando los planteamientos sobre las formas de atender a la diversidad de los estudiantes, a continuación se plantea una conceptualización que orienta el trabajo a desarrollar, desde el punto de vista de la autora, para ser aplicado en el contexto nacional:

La Educación Inclusiva, muestra nuevos retos de trabajo en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, quienes no serán etiquetados en ningún momento por el docente; pero si serán atendidos con diferentes acciones, se darán en un ambiente de calidez para docentes y estudiantes, con el fin de lograr su presencia, participación y éxito académico en un sistema educativo inclusivo (DELGADO, 2014)

Vale analizar, cada estudiante demanda un trabajo específico de atención, según la necesidad se debe involucrar a padres de familia y/o representantes, a personal técnico encargado de fortalecer procesos psicopedagógicos en los estudiantes; pensar en un trabajo entre pares, son sus compañeros parte muy importante para fortalecer su trabajo de aprendizaje. Se debe definir proyecciones de trabajo para los siguientes años de estudios mediante reportes del progreso del estudiante.

Pero qué hacer si no se logra resultados. Ante ellos será necesario tomar decisiones de ajuste a lo planteado inicialmente. A través de apoyo de otros profesionales. Pero en ninguna circunstancia un estudiante podrá abandonar sus estudios o ser excluido del SE.

Discusión y conclusiones

- **Educación Inclusiva. Políticas y perspectivas en Ecuador.** Siempre han existido acciones con un enfoque educativo hacia los derechos humanos, con una gran trayectoria en políticas de Estado referentes a promoción y funcionamiento, con el fin de lograr atender los aprendizajes de todos los estudiantes. Se han desarrollado espacios de trabajo

desde: atención a sectores rurales, diversidad cultural, condiciones de origen del estudiante, coeducación, educación laica, atención a personas con discapacidad entre otros. El trabajo continuar con una actual denominación: Educación Inclusiva, definida para atender a la diversidad de estudiantes, sin ninguna identificación que los caracterice, pero con grandes retos para los responsables de lograrla.

- En Ecuador existen principios constitucionales y legales para la promoción y funcionamiento de una Educación Inclusiva, es necesarios avanzar aún más en políticas educativas reflejadas en: planes de trabajo del Sistema Educativo; programas los cuales sean abordados y desarrollados considerando concretar los objetivos y temas que se exponen en los planes y proyectos que evidencien intervenciones específicas e impulsen acciones propuestas para las instituciones educativas y en los salones de clase a través de los docentes. Los cuales busquen orientar a: los equipos técnicos, responsables de dar acompañamiento en las formas de atender a los estudiantes que ameritan una acción en educación inclusiva; los docentes para comprender y actuar ante todos los estudiantes que ameritan una aprendizaje adaptado; los padres de familia y/o representantes quienes son parte de las instituciones educativas y apoyan en el refuerzo hacia el aprendizaje de los estudiantes basados en su experiencia y trabajo de familia.

- Considerar que no se aprende solo de la escuela sino, la sociedad y la familia también educan. Por tanto todas las instancias de la sociedad deben asumir su rol, son responsables de educar y desarrollar diferentes formas de inclusión que continúen y fortalezcan el trabajo iniciado en las de las instituciones educativas.

La siguiente imagen, caracteriza las responsabilidades que asume actualmente la comunidad educativa y resume las conclusiones de las acciones para lograr una educación cada vez más inclusiva.

Imagen 1: Responsables de hacer una Educación más inclusiva

Fuente: Las imágenes 1 y 2 son ganadoras en el congreso sobre Educación y Vida Sostenible celebrado en Sao Paulo en el 2010. La imagen 3 complementa y evidencia las responsabilidades del trabajo a desarrollar, fue planteada por la autora en el Primer Encuentro Internacional de Educación Inclusiva, celebrado en Quito en junio de 2014.

Referencias bibliográficas

ACEVEDO, A.A. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. Revista Perspectivas: Educación Inclusiva, volumen (145), 198 - 12.

ANGULO, M.; LUNA, M.; PRIETO, I.; ROREIGUEZ, L.; Y SALVADOR, M. (2009). Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo. Junta de Andalucia: Tecnographic, S.L.

BARRERA, A.; DIURÁN, R.; GONZALEZ, J. Y REINA, C. (2009). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Junta de Andalucia: Tecnographic, S.L.

CARICATURA GANADORA EN CONGRESO SOBRE EDUCACIÒN Y VIDA SOSTENIBLE CELEBRADO EN SAO PAULO. Recuperada en http://www.taringa.net/posts/ciencia-educacion/12561413/Caricatura-Ganadora-en-Congreso-de-Educacion.html

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ECUADOR. Registro Oficial de la Asamblea Constituyente. Información Oficial de la República del Ecuador, Quito, Ecuador, 20 de octubre de 2008.

DARLING, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.

DELGADO, K. (2015). Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

DRUCKER, P. (1969). La era de la discontinuidad. Australia: Harper & Row.

ECUADOR. ACUERDO MINISTERIAL 020 - 2012. Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional de Procesos.

ECUADOR. ACUERDO MINISTERIAL 295 - 2013. Normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas.

ECUADOR. ACUERDO MINISTERIAL 337 – 2008. Acceso y permanencia en el sistema educativo ecuatorianos de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos/as y extranjeros/as que requieran de atención prioritaria por su condición migratoria.

ECUADOR. ACUERDO MINISTERIAL 440 – 2013. Fortalecer e implementar el modelo del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe, en el marco del nuevo modelo de estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional.

ESSOMBA, M. (2007). 10 Ideas claves. La gestión de la diversidad cultural. Barcelona – España.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (LOEI) R.O. 2SP 417. Información Oficial de la República del Ecuador, Quito, Ecuador, 31 de marzo de 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. (2000). PLAN SOCIAL DE EMERGENCIA EN EDUCACIÓN: JUNTOS EN LA ESCUELA. QUITO: AUTOR.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. (2000). PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA RURAL (PROMECEB – REDES AMIGAS). QUITO: AUTOR.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. (2014). Plan Social de Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. (2003 – 2015). Plan Nacional de Educación para todos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. (2015). Modelo de Gestión del Sistema Educativo Nacional. Tomado de: http://educacion.gob.ec/organigrama-del-ministerio-de-educacion/

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (1990). Informe sobre Desarrollo Humano. Concepto y medición del desarrollo humano. Nueva York.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2005). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Material de apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago.

REPÚBLICA DEL ECUADOR. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO. (2009 – 2013). Plan Nacional para el Buen Vivir.

POLÍTICAS DE VALIDACIÓN, CERTIFICACIÓN, EVALUACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES -NO FORMALES E INFORMALES- OBTENIDOS FUERA DEL CIRCUITO FORMAL DE EDUCACIÓN

Briasco, Irma
OEI, Buenos Aires, Argentina
ibriasco@oei.org.ar

Resumen

La necesidad de reconocer y certificar las competencias de los trabajadores, ha generado un amplio consenso en los diferentes países de la región. Es fundamental establecer procesos que permitan evaluar y reconocer competencias, adquiridas por los sujetos durante la vida laboral y por su propia cuenta, fuera de un espacio educativo. Esta demanda representa un desafío pendiente para la región y, ha generado que los diferentes gobiernos emprendan reformas relacionadas tanto con el sistema de formación técnico-profesional, como en los sistemas de empleo. En el documento[1] se sistematiza un conjunto de contenidos teóricos y experiencias de certificación en torno a la implementación de sistemas de reconocimiento y validación de aprendizajes no formales e informales en América latina.

Abstract

The need to recognize and certify the skills of workers, has generated a broad consensus in the different countries of the region. It is essential to establish processes to assess and recognize skills acquired by the subjects during the working life and on their own, not in an educational environment - training. This demand represents an outstanding challenge for the region , and has meant that the various governments in the region to undertake related to both the system of vocational training and employment systems reforms. In the document a set of theoretical content and certification experiences about the implementation of systems of recognition and validation of non-formal and informal learning in Latin America is systematized.

[1] Se presenta una síntesis de los resultados de un trabajo elaborados el marco de un proyecto de intercambio entre universidades argentinas y chilenas, denominado "Estudio sobre diseño de sistemas de reconocimiento de aprendizajes no formales e informales en Argentina" citado en la bibliografía

Palabras clave: reconocimiento, certificación, competencias

Keywords: recognition, certification, skills.

Introducción

En el presente trabajo se presenta un conocimiento actualizado sobre la situación, tendencias y experiencias en aspectos claves de la formación profesional en contextos regionales específicos, referidos al desarrollo de políticas de reconocimiento de saberes (programas tipo VANI[2])

A lo largo del documento, se avanza sobre los antecedentes de la temática en América Latina y Europa en torno a los programas tipo VANI. Luego se profundiza en el caso de Argentina, donde se sistematizan las experiencias de certificación desarrolladas desde actores de gobiernos y actores sociales, haciendo énfasis en la reflexión y análisis de las experiencias presentadas con miras a la identificación de ejes de transferibilidad en estas políticas.

1. Los programas de reconocimiento en el marco de los sistemas nacionales de cualificaciones o similares (snc)

Los programas tipo VANI son instalados como espacio de análisis y debate desde el programa Eurosocial, tema C (www.eurosocial.eu) en América Latina en 2006 –y retomado en el Eurosocial II desde el impulso a la construcción de sistemas nacionales de cualificaciones o similares (SNC), como herramienta privilegiada para favorecer la cohesión social dado que, mediante estos programas se implementan acciones tendientes a proveer una certificación para los trabajadores que no han accedido a instancias formativas del circuito formal de enseñanza.[3] Es así pues, que las políticas de reconocimiento se insertan en un diseño más amplio, el de la construcción de sistemas nacionales de cualificaciones o similares.

Se verifica el ingreso de la temática referida a la construcción de SNC, en las agendas de Iberoamérica, como resultado de una preocupación común para los países de la región.

XXII Conferencia Iberoamericana de Educación [4]

"Los Ministros de Educación de los países Iberoamericanos, reunidos en la ciudad de Salamanca, España, el 6 de septiembre de 2012, en la XXII Conferencia Iberoamericana de Educación, bajo el lema "La Formación Técnico-Profesional y su impacto en el tejido empresarial", convocada en el marco de la XXII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, ...8. Apoyar la definición e implantación en nuestros países de sistemas de cualificaciones y capacitación técnico-profesional con objetivos comunes a partir de la diversidad de cada país. Asimismo, promover el establecimiento de un sistema

[2] consultar http://oei.org.ar/vani/

[3] Disponible en (http://www.eurosocial-ii.eu/sistemas-nacionales-de-cualificaciones-profesionales-sncp-1)

[4] Disponible en http://www.oei.es/noticias/spip.php?article11069 visitado en marzo de 2016

ampliamente compartido de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias de las personas trabajadoras, y caminar así hacia un sistema iberoamericano de cualificación y capacitación técnico-profesional que incentive la mejora de la formación real de los ciudadanos." Este mismo tema fue mencionado además en la siguiente cumbre de 2013, destacando los avances registrados.[5]

La finalidad de la organización de los SNC se centra en producir un acuerdo entre los actores sociales involucrados (tanto del sector público como del sector empresarial y del trabajo) que ordene la oferta de formación para el trabajo, permite la construcción de trayectos formativos, genera procesos de reconocimiento (validación/ acreditación) de competencias (entendidas como un saber hacer en contexto) obtenida fuera del sistema educativo, a través de la experiencia laboral y de vida. Para ello, los países están considerando la utilización de instrumentos como el armado de un catálogo de cualificaciones que ordena la oferta y facilita la construcción de trayectos a medida y así la reinserción educativa.

Desde la OIT se impulsa también la construcción de Marcos Nacionales de Cualificaciones, al estilo del marco nacional europeo. Actualmente la Unión Europea cuenta con un marco regional y existen diferentes avances en los países latinoamericanos (caso Chile y Colombia)

Estos instrumentos no sólo producen impacto al interior del sistema formativo sino también en la circulación de las credenciales en el ámbito socioproductivo, generando así, mayor transparencia de las mismas. Pudiendo también ser utilizado en negociaciones colectivas, en síntesis, influyen decisivamente sobre políticas de empleo, además que en las de educación.

En el presente trabajo nos limitaremos a estudiar uno de los componentes de los SNC, el de reconocimiento. El mismo es uno de los asuntos de mayor interés en la agenda de la Unión Europea y varios países presentan importantes avances[6]. Esta situación está siendo considerada por la OCDE. Este organismo está abocado a la identificación de las evidencias que pueden existir en las políticas y prácticas de los sistemas de reconocimiento y validación, para valorar ventajas y desventajas y diseminar así los beneficios más importantes. Además, otros organismos mencionan el tema, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional (CEDEFOP), entre otros, instan a los países a disponer de mecanismos de reconocimiento de los aprendizajes previos y su certificación.

– **OCDE** se enfoca en el proceso de reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Para OCDE el RAP debe permitir el acceso a un certificado con valor social y amplio reconocimiento de manera que le permita aprender a lo largo de la vida e integrarse en el mercado de trabajo. OCDE realizó un estudio amplio sobre los sistemas de RAP en el 2010 cubriendo más de 20 países (Werquin, 2010).

– **UNESCO** ha declarado que el RAP es importante para la reducción de la pobreza la generación de empleos y la empleabilidad (UNESCO, 2012).

[5] Disponible en http://www.oei.es/noticias/spip.php?article12931 visitado en marzo de 2016

[6] A modo de ejemplificación, se presenta una síntesis del sistema desarrollado por España en el marco del INCUAL, denominado Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, SNCFP."El SNCFP es un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Asimismo, busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo."(INCUAL, 2013)

– **CEDEFOP** ha establecido lineamientos para la validación del aprendizaje no formal e informal enfocado a temas como la reducción del déficit de competencias, la insuficiente oferta laboral y la coherencia entre los sistemas de la UE (CEDEFOP, 2009).

2. La situación en américa latina

En este marco, la OIT/Cinterfor ha estado impulsando no solo la formación y el desarrollo de competencias, sino también los procesos de reconocimiento de aprendizajes previos. La definición adoptada por OIT/Cinterfor entiende la certificación como el: "reconocimiento formal de las calificaciones ocupacionales de los trabajadores independientemente de la forma como hayan sido adquiridas" (OIT/Cinterfor, 1980).

2.1. Algunas experiencias en América Latina

Si bien son muchos los países donde actualmente se lleva a cabo el reconocimiento de competencias previamente adquiridas, aquí se presenta una selección de experiencias relacionadas con los procesos de evaluación y certificación de competencias laborales en distintos países de América Latina como Chile, Brasil, Colombia, Costa Rica y México, entre otros. Este conjunto de sistemas y políticas de certificación presentan una variedad de enfoques y prácticas que muestran la singularidad del mecanismo de certificación como elemento para hacer realidad la formación a lo largo de la vida.

Casos destacados:

- **Certificación en Brasil-SENAI**: para el reconocimiento coordina con la Red Certific

- **Certificación en Chile-CHILE VALORA**:Organismo Tripartito con personalidad jurídica y patrimonio propio (2008), que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio del Trabajo y Previsión Social

- **Certificación en Costa Rica**: Reconoce los conocimientos y habilidades alcanzados por la persona independientemente de la forma en que estos han sido adquiridos

- C**ertificación en Colombia-SENA**: El SENA le ofrece a la empresa la posibilidad de darle el reconocimiento social a su talento humano que de forma empírica desarrolla un oficio u ocupación

- **Certificación en México-CONOCER**: Las competencias de las personas son los conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos individuales, es decir, aquello que las hace competentes para desarrollar una actividad en su vida laboral

Otras acciones:

Ministerios de Educación o Trabajo en:
- Argentina: Sistema Nacional de Formación Continua
- Bolivia: ME Sistema plurinacional de Certificación
- Perú: Valora Perú. MT

Instituciones de Formación Profesional:
- República Dominicana: INFOTEP
- El Salvador: INSAFORP
- Guatemala: INTECAP
- Nicaragua: INATEC
- Panamá: INADEH
- Uruguay: CETP/UTU. DINAE-MTSS.

Experiencias regionales:

• Caribe Inglés: MRC y certificaciones regionales.

• Red Centroamericana de Instituciones de Formación: estándares regionales para capacitación, construcción y turismo.

• Homologación de perfiles y programas en Construcción. (Ar, Br, Pe, Uy)

2.2. Argentina: miradas desde los actores de gobierno y los actores sociales

En el caso de Argentina, a nivel nacional el Ministerio de Educación por medio de INET se encuentra en proceso de aplicación la Ley de Educación Técnico Profesional[7], demostrando así una clara inserción de la temática en la actual gestión de política educativa. Dado que estos abordajes demandan tratamiento con otros actores, el INET, en conjunto con el Ministerio de Trabajo, han conformado un espacio de trabajo dedicado a la temática de VANI. Además, desde el Poder Legislativo también se registran proyectos de ley al respecto. En particular desde la provincia de Buenos Aires, en el año 2004 se puso en marcha una Agencia de Acreditación, actualmente en funcionamiento.

El Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTESS), haciendo referencia a una política pública, que desde 2004 promueve la formación permanente de los trabajadores a lo largo de su vida y reconoce la experiencia laboral, más allá de dónde ha sido adquirida y dónde se han desarrollado las capacidades que el trabajador posee al momento de ser evaluado. Si bien el punto de partida de esta política fue una "prueba piloto" en el sector privado que incluyó 4 sectores de actividad, se ha transformado en una política de estado

2.2. Argentina: miradas desde los actores de gobierno y los actores sociales

Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA):

El IERIC, Instituto de Estadística y Registro de la Industria de la Construcción (http://www.ieric.org.ar/) se crea a partir de una alianza estratégica entre la cámara de la construcción y la UOCRA. El mismo nace en carácter de institución con poder de policía en el trabajo, -que puede acceder a cualquier obra que esté en construcción y registrar la registración del trabajador en términos de dependencia y trabajo en blanco- y establece a su vez que tal como lo decía el registro, lleve adelante el registro de todos los trabajadores de la industria de la construcción y de todas las empresas constructoras de la industria de la construcción. Cada trabajador cuenta con una tarjeta magnética donde constan sus competencias y certificaciones.

[7] El tema es mencionado en el inciso e) Favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades así como la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.

El Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor de la República argentina -SMATA- (http://www.smata.com.ar/) Se crearon centros, con el objetivo de satisfacer las demandas de formación de los trabajadores, cuadros medios y empresarios del Servicio de Mantenimiento y Reparación de Automotores. Actualmente, los Centros de Formación Profesional desarrollan las siguientes actividades: a) Identifica las necesidades formativas de los trabajadores, b) Releva las distintas demandas de las empresas, c) Diseña e imparte cursos referidos a los distintos roles profesionales, d) Brinda asistencia técnica a los trabajadores a las empresas del sector, e) Identifica y normaliza las competencias de los distintos roles profesionales del Servicio de Mantenimiento y Reparación de Automotores.

El Instituto para el Desarrollo Educativo y Socioeconómico Regional – INDESER (http://www.indeser.org.ar/) , del sector cárnico desarrolla también centros propios de formación. Las principales escuelas nacieron en las plantas de los frigoríficos extranjeros en los que la productividad y la idoneidad en cada puesto de trabajo era un asunto de máxima importancia por su alta influencia en la ecuación económica que empresas inglesas y norteamericanas vigilaban con gran precisión, al punto de destacar cronometristas dedicados a medir la duración de las operaciones para el logro de la mayor eficiencia. A partir de esta situación se construyeron acciones formativas y de reconocimiento para el sector.

Discusión y conclusiones

Se verifican diferentes expectativas ante la certificación en función de los actores sectoriales que participan del proceso de certificación.

- **Gobiernos**: Equidad/Empleo/Transparencia/F. Permanente
- **Instituciones de formación:** Currículos/Pertinencia/Atención a demanda
- **Sindicatos:** Capacitación/Negociación/Compensación
- **Empresarios:** Productividad/Competitividad/Gestión RRHH

En tal sentido, el proceso de certificación de competencias laborales requiere para su diseño, el compromiso de representantes de los trabajadores, de los empresarios, del Estado y de actores pertenecientes al mundo de la formación profesional y de la educación. De una parte su innegable papel como instrumento de reconocimiento de capacidades y competencias y, de otra, su potencial como facilitador del mejoramiento de las condiciones de trabajo. En cuanto a la primera, se ha avanzado mucho en la identificación de perfiles de competencia y su normalización. Por esta razón, el reconocimiento que el certificado representa, abre muchas veces la opción de empleo y mejoramiento de ingresos para el trabajador. Pero también, y no menos importante, genera una mejor calidad en el desempeño que incide en variables de productividad del trabajo y competitividad de las empresas.

La certificación de competencias requiere de un marco de referencia coherente

- Un mecanismo sencillo y claro
- Validez
- Legitimidad
- Transparencia
- Motivación para el desarrollo de competencias
- Integración con la formación a lo largo de la vida
- Sostenibilidad-Institucionalidad

La certificación y la formación a lo largo de la vida, conlleva los siguientes desafíos:

• Articulación de los esfuerzos públicos y privados
• Promoción y efectiva participación de las empresas y trabajadores
• Perfeccionamiento mecanismos (formación, evaluación)
• Una estructura nacional de cualificaciones
• Propiciar la creación de una cultura de formación a lo largo de la vida (articulación educación y trabajo)
• Capacitación de docentes y técnicos (evaluadores)
• Arreglo institucional y marco legal que garantice sostenibilidad

A modo de síntesis final:

Las políticas de reconocimiento, certificación, validación de aprendizajes no formales o informales, obtenidos fuera del sistema educativo presentan las siguientes ventajas:

• **Política de cohesión social.** Aproximadamente la mitad de la población económicamente activa –PEA- de América Latina no tiene credencial de escolaridad secundaria. Se trata de gente que está trabajando, pero que no cuenta con ningún certificado que lo acredite. Al no tener ningún tipo de certificación, no tienen circulación en el mercado, porque dependen de la mirada del otro para calificarlo. En este sentido, es fundamental una política pública que interpele a varios actores, no incluye sólo a educación o sólo a trabajo, sino que se necesita incorporar a los sindicatos a las empresas en estos procesos que son de urgencia.

• **Facilita la libre circulación de personas.** La gente circula y presiona en el mercado con credenciales que no son transparentes. Es necesario que se reconozca la credencial independientemente del país donde se generó. Ej. Argentina – Chile Valora.

• **Permite acceder al reconocimiento de saberes adquiridos fuera del sistema formal**
Si hay algo a lo que tenemos que renunciar es al 'gran relato' y volver al discurso de 'lo pequeño es posible'. Las experiencias por sectores, aportan mucho. La diferencia de Argentina respecto del resto de los países, es que arranca con pruebas pilotos, y a medida que avanza, enmarca la ley

• **Beneficios económicos, educativos, sociales y psicológicos (OCDE)**

- Económicos: al impactar en la escolaridad de la población económicamente activa, mejoran los indicadores de competitividad para el país.

- Educativos: Aumenta la matrícula porque los sistemas no son sólo de reconocimiento directo, sino que pueden existir certificaciones de algunos módulos, competencias, saberes o capacidades, razón por la cual los sujetos reingresan a algún circuito formativo que le permita acceder a la certificación completa, facilitando y estimulando el reingreso educativo.

- Sociales: Disminuye la tensión social, pues en la medida en que alguien se pueda sentir integrado al mercado protegido, no está en un circuito marginal.

- Psicológicos: Tiene que ver con el fortalecimiento de la autoestima.

Las experiencias estudiadas nos permiten afirman el nivel de complejidad que supone montar sistemas de este tipo. Por ello se han identificado los siguientes Supuestos de viabilidad

• Acuerdos nacionales (interministeriales y actores del ámbito socio-productivo). Construcción de acuerdos nacionales, interministeriales, socio-productivos, mesas sectoriales.

• Organización de sistemas nacionales de cualificaciones. En los acuerdos mencionados

anteriormente, uno de los temas es el de unificar el marco conceptual, encarar el debate sobre construcción de perfiles, unidades de competencias, normas.

• Generalización del diseño curricular por competencias, que permita la construcción de itinerarios formativos, (marcos nacionales de cualificaciones). Enmarcado en procesos supranacionales, esto es acuerdos regionales, que permitan la circulación de los trabajadores.

Todo este diseño implica niveles de desarrollo. Los aspectos técnicos (procedimientos e instrumentos de evaluación) y los organizacionales (transparencia) y de orden político-cultural (aceptación de las instituciones formales de los aprendizajes efectuados fuera de sus muros).

Si bien no son pocos los desafíos que enfrentan los países para continuar mejorando los sistemas de certificación de competencia en la región, las experiencias presentadas en el presente documento sugieren continuar trabajando en pos de la calidad de la formación profesional e impulsar políticas públicas específicas que mejoren la competitividad, permitan mayor empleo y aumenten la calidad de vida de los trabajadores. Para el logro de esto objetivos es indispensable el trabajo tripartito entre el Estado, los sindicatos y los empresarios junto con una firme decisión política que lo sostenga en el tiempo.

Referencias bibliográficas

BRIASCO, I. (en proceso). Estudio sobre la educación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes. UNC. Tesis de doctorado en proceso (Documento no publicado)

----------; (20016) Estudio sobre diseño de sistemas de reconocimiento de aprendizajes no formales e informales en Argentina. FUOCRA/UNIPE/FCV-UBA/ ULL-Chile. Buenos Aires. Argentina (en edición)

CNED (2014) Hacia un marco nacional de cualificaciones para Chile. Consejo Nacional de Educación. CNED. Chile.

DELORS, J. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

DIRVEN, M. (2002). Educación, agricultura, innovación y edad. En Dirven, M. Las prácticas de herencia de tierras agrícolas: ¿una razón más para el éxodo de la juventud? (pp. 13-16). Chile: CEPAL.

GALLART, M. (2004). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo. Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 57, agosto, Buenos Aires. Argentina

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2012) Educación técnica profesional en Chile Antecedentes y claves de diagnóstico. Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación Gobierno de Chile. http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf

SPINOSA, M.; TESTA, J. (2010). Experiencias Innovadoras para la educación de Jóvenes y Adultos. Informe Final CEIL-PIETTE CONICET

WERQUIN, P. (2010). Recognition of non-formal and informal learning: Country practices. Organisation de coopération et de développement économiques OCDE. Paris. Disponible en http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf

¿NI ESTUDIAN, NI TRABAJAN?: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA EN LAS TRANSICIONES DE LOS JÓVENES NI-NI.

García-Fuentes, Juan
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España
garciafuentesj@ugr.es

Resumen

La lucha contra la exclusión desde el sistema educativo es una preocupación debido a la diversidad y heterogeneidad que presenta el alumnado. Este desafío por minimizar esta situación de exclusión educativa conlleva el desarrollo de actuaciones políticas, institucionales, docentes y comunitarias, con el propósito de presentar los riesgos escolares asociados al fracaso escolar y al abandono educativo temprano como mínimos.

Ambas situaciones tienen un carácter procesual y generan exclusión educativa y social de la juventud, influyendo en las transiciones que realizan los jóvenes, y propiciando una continuación en el sistema educativo u optando por abandonar la formación. Estudios de carácter sociológico indican que quienes experimentan en mayor medida esta exclusión educativa son los que vienen de entornos más vulnerables, con mayor desigualdad económica y precariedad laboral, social, educativa y familiar.

Así, uno de los grupos juveniles que se encuentran en esta situación de exclusión socio-educativa son los denominados NI-NI, siendo este colectivo juvenil, objeto de análisis en esta comunicación. Por sus peculiaridades y la situación de estar sin trabajo y sin estudios, es un grupo de jóvenes que son relevantes para su análisis. Por ello, presento una aproximación teórica de lo que entendemos por NI-NI, además de analizar la relación existente con la exclusión escolar y las trayectorias fallidas en los procesos transicionales. Para finalizar, analizaré algunos datos descriptivos sobre la presencia de este colectivo en nuestro país y el entorno europeo formado por los países que lo representan.

Abstract

he struggle against the exclusion in the educational system is a concern due to the diversity and heterogeneity which students present. This challenge to minimise this situation of educational exclusion implies the development of political, institutional, educational and community interventions, in order to minimise the risks related to the academic failure and early dropout.

Both situations have a procedural character and they produce social and educational exclusion of youngsters, having influence in the transitions carried out by young people, implying a continuation in the educational system or opting for abandoning education. Sociological studies indicate that those who undergo this educational exclusion to a large extent are those who come from more vulnerable environments, with a higher economic inequality and job, social, educational and family precariousness.

Similarly, one of the youth groups found in this situation of social and educational exclusion are the so-called "NEET" (Not in Education, Employment or Training), being the object of analysis in this communication. Due to their peculiarities and their situation of being unemployed and without education, this group is relevant to be analysed. This is why, I will present a theoretical approach of what is understood as "NEET", apart from analysing the existing relation with the school exclusion and the failed trajectories in the transitional processes. To finish with, I will analyse some descriptive data about the presence of this group in our country and the European environment created by the countries which represent it.

Palabras clave: NI-NI, exclusión escolar, transiciones, jóvenes, trayectorias.

Keywords: NEET, educational exclusion, transitional processes, young people, failed trajectories.

Introducción

El objetivo de esta comunicación es ofrecer una aproximación teórica de la exclusión educativa para valorar la importancia que tiene el proceso formativo de los jóvenes como elemento que influye en sus situaciones de vulnerabilidad y exclusión. Siguiendo a Cardenal de la Nuez (2006), son varios los dispositivos institucionales que interfieren en la configuración de los procesos de inclusión-exclusión de los jóvenes (Estado, mercado, educación, familia), al mismo tiempo que analizamos cómo la interacción de los mismos contribuye a situar las transiciones en escenarios concretos que los jóvenes experimentan en su biografía individual. En particular, nos interesa el análisis de cómo la juventud desarrolla los procesos transicionales, centrando también el análisis en el significado del término juventud.

La juventud ha experimentado un cambio importante en relación a su delimitación terminológica, pasando de ser considerada como dato estadístico atribuido a un intervalo de edad, a una categoría que huye de la homogeneidad para mostrar la diversidad entre sus individuos (Martín Criado, 1998). Por ello, el término juventud no puede ser asociado a un término fijo y uniforme. Hay que considerar una serie de características sociales, personales, educativas, laborales y familiares, y cómo los jóvenes interaccionan con ellas en sus diferentes trayectorias para aproximarnos de una manera más coherente a su significado. En la aproximación al análisis de las diferentes transiciones vulnerables de la juventud, centramos la reflexión en aquellos jóvenes denominados por la OCDE como "NEET" (*Not Employment, Education or Training*: NI-NI en España), jóvenes que ni estudian ni trabajan (OCDE, 2015), caracterizados en primer lugar por la categoría estadística de la edad, para luego presentar, con posterioridad, una serie de datos para saber de dónde partimos en nuestro análisis.

Por ello, presento, en primer lugar, una breve aproximación al término exclusión educativa, así como las consecuencias del abandono educativo temprano y el fracaso escolar como situaciones de vulnerabilidad de los individuos que abandonan sus estudios. A continuación, analizo una aproximación teórica al término de juventud y expongo las dimensiones, perspectivas y ámbitos por los que transita en la realización de sus trayectorias. Seguidamente, trataré el tema de las transiciones, sujetas a una serie de circunstancias y características individuales que marcarán el tránsito de los jóvenes a lo largo de sus vidas, distinguiendo núcleos de vulnerabilidad o éxito dependiendo de varios factores que incidirán en sus trayectorias y que, de una forma u otra, en sus transiciones. Particularmente, será el colectivo juvenil denominado NI-NI donde centraré parte de la investigación, analizando el origen de su terminología, su evolución y aquellas características y consecuencias que presentan. Finalmente, aportaré algunos datos estadísticos para conocer la situación que presentan tanto en España como en la Unión Europea en función del sexo, Comunidad Autónoma y nivel educativo alcanzado. Finalizo con algunas conclusiones y la prospectiva futura sobre el tema de investigación.

1. Aproximación teórica al concepto de exclusión educativa: abandono escolar temprano y fracaso escolar

Antes de analizar el concepto de exclusión educativa, es conveniente realizar una breve aproximación teórica del concepto de exclusión social para entender todo lo relacionado con aquellos procesos de exclusión dados dentro del sistema educativo. La noción de exclusión social "va más allá de una sola esfera económica y política" (Karsz, 2004: 137). La exclusión social es "una situación globalizada por su dimensionalidad" (Bel Adell, 2002: 2); es un proceso en constante transformación, donde se ponen en juego las realidades personales de los individuos y las estructuras sociales de las instituciones que velan por el bienestar de la sociedad (ibid., 2002). Por ello, ante situaciones de crisis socio-económica, estas estructuras sociales se fragmentan aumentando el número de excluidos (Castel, 2014), apareciendo cada vez más grupos en situación vulnerable.

De esta manera, desde el 2008 aproximadamente, año en el que la crisis comenzó a cristalizarse con más fuerza (ibid., 2014), han sido muchos los individuos que han aumentado su situación de vulnerabilidad.

Lázaro (2013) entiende su contenido como un proceso multidimensional que hace referencia a la pérdida de integración o participación de los individuos en una sociedad, produciéndose una ruptura de vínculos familiares, sociales y laborales. En la población juvenil, la conculcación de derechos sociales ponen en riesgo la capacidad del individuo para participar en actividades de índole social, laboral, educativa o comunitaria, convirtiéndose en un factor potencial de desintegración social (Subirats, 2004).

Para comprender el término de exclusión, debemos tener en cuenta una serie de ámbitos, factores y ejes de desigualdad que lo desarrollan, entre los que se destacan, siguiendo a Subirats (2004), siete ámbitos. El primer ámbito, el económico, se caracteriza por la pobreza, las dificultades financieras y las dependencias de las prestaciones sociales, manifestándose por la falta de ingresos o ingresos insuficientes para llevar una vida digna. El segundo ámbito, el laboral, se fundamenta principalmente a través del empleo, que además de ser la fuente principal de ingresos de una persona, constituye un foco importante de relaciones sociales. Por su parte, la exclusión

laboral, queda caracterizada principalmente por el desempleo, el subempleo y la precariedad laboral.

Para comprender el término de exclusión, debemos tener en cuenta una serie de ámbitos, factores y ejes de desigualdad que lo desarrollan, entre los que se destacan, siguiendo a Subirats (2004), siete ámbitos. El primer ámbito, el económico, se caracteriza por la pobreza, las dificultades financieras y las dependencias de las prestaciones sociales, manifestándose por la falta de ingresos o ingresos insuficientes para llevar una vida digna. El segundo ámbito, el laboral, se fundamenta principalmente a través del empleo, que además de ser la fuente principal de ingresos de una persona, constituye un foco importante de relaciones sociales. Por su parte, la exclusión laboral, queda caracterizada principalmente por el desempleo, el subempleo y la precariedad laboral.

En el ámbito formativo, la educación ofrece una serie de competencias para facilitar la incorporación a la vida profesional además de contribuir al desarrollo personal y social de la persona. Entre los factores de exclusión educativa encontramos: abandono educativo temprano, fracaso escolar o inaccesibilidad a la educación obligatoria. Un cuarto ámbito, es el sociosanitario, donde las desigualdades aparecen con más fuerza, destacando enfermos mentales que no han sido diagnosticados, personas con discapacidades no reconocidas, enfermedades adictivas, infecciosas, trastornos mentales, entre otras, soportando la exclusión o el rechazo de la sociedad con mayor intensidad. Un quinto ámbito, es el residencial, que tiene que ver con la exclusión relacionada con la vivienda, pero también con el territorio, entornos degradados, barrios en riesgo social, áreas rurales deshabitadas, contexto socio-económico bajo...

Esta exclusión es, en sí misma, un reflejo de las dificultades en otros ámbitos como el laboral y el económico.

El ámbito relacional se caracteriza por la escasez de redes familiares y sociales que pueden derivar en procesos de exclusión, apareciendo violencia y afectando al desarrollo personal del sujeto, tanto de forma emocional como cognitiva. La familia, es considerada un pilar fundamental en la vida del individuo y romper este lazo puede ser el detonante de procesos de exclusión. Y, por último, el ámbito de la ciudadanía y la participación, caracterizado por las situaciones donde se le niega al individuo el acceso de la ciudadanía o la reclusión penitenciaria. De esta manera, pierden voz para actuar dentro de su entorno más inmediato, destacando la privación de determinados derechos sociales.

En cuanto a los ejes de desigualdad social, entendidos como las características personales que presentan los sujetos de una sociedad, y que están caracterizadas por el género, la edad, la etnia o procedencia del lugar de nacimiento y entorno socio-cultural (Subirats, 2004), podrán influir, de una manera u otra, dependiendo de su relación con los principales factores y sus respectivos ámbitos en los procesos de inclusión-exclusión social.

Así, la integración social pasa por tres ejes de integración, entendidos como los mecanismos necesarios para que el sujeto quede insertado en la sociedad actual (Subirats, 2004), y que se caracteriza por el mercado y la utilidad social de cada persona; la redistribución, llevada a cabo por los poderes públicos; y las relaciones de reciprocidad dentro de la familia y las redes sociales (ibid., 2014).

Son muchos los factores que influyen en tales procesos de exclusión, de manera que, para abordar el término, es necesario el análisis de cada uno de ellos de una forma minuciosa, comprendiendo así su complejidad para referirnos a individuos en situación de riesgo. Así, Karsz establece que "no es excluido el que quiere" (2004: 134) sino aquel que presenta una condición de exclusión en términos de empleo, escolaridad, vivienda, vida en familia y vida en sociedad.

En este sentido, en cuanto a la educación y la formación, Bolívar y López apuntan que el abandono es una primera consecuencia del fracaso escolar (2009: 53). Así, Escudero añade que es un fenómeno multidimensional y complejo, con raíces dentro y fuera de los centros escolares (ibid., 43). De esta manera, la privación que sufren no es más que la consecuencia de una redistribución injusta en el acceso a los bienes básicos, ofreciendo una imagen negativa, donde la institución educativa, pensada para el desarrollo personal del alumnado en todas sus facetas personales, sociales, cognitivas y de formación para el desempeño futuro de una profesión, es la misma que sanciona y certifica dichos fracasos, y, por consiguiente, la exclusión (Escudero, 2009).

En palabras de Escudero, la exclusión escolar "no es sólo de los alumnos" (2005: 16), sino que es una relación recíproca entre ellos y el centro educativo donde realizan sus estudios, considerados "entornos de riesgo" (ibid.). Por una parte, el alumnado no consigue conectar con las normas o reglas del centro educativo al que pertenece, y por otra parte, los centros no asumen las realidades personales del alumnado y sus características personales, culturales, económicas y sociales que presentan (ibid.).

De esta manera, el propio autor señala, que cuando nos referimos a la exclusión escolar "se habla de necesidades básicas o esenciales, que han de proveerse satisfactoriamente a todas la persona para que puedan funcionar en la vida con dignidad, con capacidades, libertad y autonomía, marcando la frontera de separación entre la integración y la exclusión social" (ibid., 2005: 6). Por ello, Carabaña apunta que es "tarea de la política crear las condiciones para integrar socialmente a todos los individuos, en vez de profetizarles la exclusión social y culpar a la escuela de que no superen los listones arbitrarios" (2004: 10). Así, la escuela debe ser un espacio de inclusión para aquel alumnado que viene de entornos deprimidos, que cada vez presenta características personales más diversas y heterogéneas y que están presentes dentro de un espacio común como es el aula (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Dentro del ámbito educativo, la falta de una titulación básica y no superar con éxito la etapa de educación obligatoria, tiene como consecuencia el acercamiento a procesos de exclusión, causados en cierta medida por el abandono escolar temprano, por lo que resultaría aún más difícil encontrar un empleo (Carabaña, 2004). De esta manera, las transiciones al mundo laboral se complican, suscitando una situación de exclusión y dificultad para transitar por la sociedad de manera óptima, siendo más complicado el acceso a un puesto de trabajo que garantice todas las condiciones necesarias para llevar una vida digna.

En la misma línea, Curran y Tarabini (2015) apuntan que una de las características fundamentales que presenta este alumnado, es el origen socio-cultural familiar como una variable para entender en mayor medida esta situación de riesgo o abandono educativo. En este sentido, Enguita (2010) sostiene que el fracaso y su posterior exclusión educativa se encuentra no sólo unificado entre el alumnado proveniente de diferentes estratos sociales, sino que influyen la red de relaciones existentes entre los aspectos personales del individuo en relación con el propio sistema educativo. De esta manera, es una prioridad, tal y como señala Tarabini, abordar esta situación, apuntando que no solo dificulta la integración socio-laboral, sino que reduce los niveles de equidad y pone en riesgo la cohesión social, siendo de vital importancia combatir esta situación para el progreso social, cultural y económico del país (Tarabini, 2015).

Haciendo un balance de todo lo expuesto, la educación es considerada un derecho básico y esencial, pero tiene que ser asumida por las instituciones de forma que garantice el acceso a todas las personas, habilitando la participación en otros ámbitos de la vida personal, social, cultural y económica (Escudero, 2005). El sistema educativo es el espacio donde se pone a prueba las capacidades, méritos, conocimientos,

habilidades y destrezas de los individuos que lo conforman (Escudero, 2005). Así, esta capacidad que se le otorga de calificar o descalificar a los sujetos tienen causas y consecuencias, afectando al tejido social (ibid., 2005).

Asimismo, también hay que destacar, como una característica que desemboca en la exclusión, los contenidos y aprendizajes que se persiguen con los currículos oficiales, donde tienen cabida las políticas educativas y otros factores que Escudero señala a continuación: "políticas de desarrollo del currículo, políticas de materiales didácticas, culturas y prácticas vigentes en los centros, departamentos y profesorado en general" (ibid., 2005: 10), que suscitarán formas de exclusión dependiendo del tipo de alumnado que cuenten.

De esta manera, aquellos estudiantes que no logran conseguir los resultados esperados mediante los filtros existentes de selección y descalificación por parte del sistema educativo (ibid., 2005), serán los más perjudicados, quedando fuera del sistema y con serios problemas de exclusión social (Castel, 2014). Así, Jiménez, Luengo y Taberner (2009), afirman que estar excluido de la escuela o de la sociedad significa "apartar, no dejar participar, desposeer; en pasiva, ser apartado, dejado al margen o sin opción; ser o estar desposeído de la educación necesaria, del trabajo en condiciones dignas o de oportunidades básicas en la vida social" (2009: 13).

Asimismo, en la exclusión educativa influyen varios factores, situaciones y realidades en el rendimiento del alumnado, manifestándose de forma personal (intelectual, personal, social...), transformando su realidad e incidiendo en el contexto social, cultural y económico donde se relacionan (Escudero, 2005). Cuando hablamos del sistema educativo, no hay que olvidar que los sujetos a los que nos referimos son los jóvenes, siendo una pieza clave en la sociedad actual por las características que presentan, por la situación laboral que les ha tocado vivir y la manera de transitar en su ciclo de vida. Pero, ¿qué entendemos por juventud?, ¿quiénes son los jóvenes?

2. Perspectivas analíticas sobre la juventud: transiciones hacia el mercado laboral

Por las características que presentan y la complejidad terminológica, la definición de la juventud es el foco principal de autores como objeto de estudio de sus investigaciones. Cardenal de la Nuez (2006), señala tres perspectivas teóricas diferentes de análisis de la juventud. Desde la perspectiva empirística, se define a los jóvenes como una categoría estadística, donde la edad es el factor determinante para concebir a la juventud (Cardenal de la Nuez, 2006). De esta manera, queda establecida en el tramo entre los quince y veintinueve años, compartiendo una misma posición común, unos mismos valores y creencias dentro de una misma estructura social, "generando una ideología y estilo de vida propios y homogéneos" (Cardenal de la Nuez, 2006: 5) con una "identidad específica y diferenciada del ser adulto" (ibid.).

Esta perspectiva es la desarrollada en los Informes de Juventud realizados en España desde su origen en 1985, donde se fundamenta parte de su investigación en la crítica hacia la concepción de la juventud como dato netamente estadístico, recordando que los aspectos sociales, económicos, culturales y educativos conforman de una manera más sustentada la aproximación a la concepción de juventud.

Desde la perspectiva nominalista, la juventud ya no es considerada únicamente como un tramo de edad, sino que son múltiples las dimensiones

a tener en cuenta para referirnos a esta etapa de vida, donde Martín Criado establece que "bajo la identidad <<juventud>> se ocultan universos sociales y lógicas muy distintas" (1998: 37). Bourdieu hace una crítica al uso de la edad como patrón de medida para hablar de juventud: "La edad es un dato manipulado y manipulable y hablar de los jóvenes como un grupo constituido, dotado de intereses comunes y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, ya constituye una manipulación evidente" (2000: 144).

Así, Martín Criado (1998) establece que no existe una juventud, sino que es mejor hablar de juventudes. En palabras textuales, especifica que "la juventud implica ignorar la denominación de clase: olvidar la existencia de clases sociales y la problemática de la reproducción social de las diferencias" (1998: 88). Pero, ¿la juventud queda ya definida con un simple cambio de denominación del concepto juventud por el de juventudes?

Cuando hablamos de juventud, tenemos que considerar una serie de variables que presenta la población juvenil y que hacen interpretar su juventud de una forma u otra. Entre estas variables que afectan a la cuestión que nos referimos destacamos: la estructura socio-económica de la familia, las trayectorias educativas que hayan seguido desde sus comienzos en el sistema educativo, el entorno socio-económico en el que desarrolla su ciclo vital de vida, las trayectorias familiares de sus progenitores y hermanos/as si los/as hubiese y las oportunidades laborales a las que tienen acceso (Cardenal de la Nuez, 2006). Así, parte de la hipótesis que apoya que la juventud se "agrupan sujetos y situaciones que sólo tienen en común la edad" (Criado, 1998: 15) validada mediante datos estadísticos. Por eso, más que hablar de dos mundos diferentes (juvenil y adulto), cabe hablar de subculturas juveniles, caracterizadas por la relación existente entre clase, etnia y género (Criado, 1998), con rasgos comunes en relación a una serie de gustos y preferencias que no se disipan en oposición a la de los adultos.

Por último, desde el enfoque transicional, se entiende la juventud como un tránsito que parte de un punto de vista histórico y biográfico, entendido como un proceso y como sistema donde se desarrollan las transiciones juveniles, itinerarios y trayectorias como productos de una transformación social, que condicionan los procesos y las experiencias de los sujetos a lo largo de sus ciclos de vida (Cardenal de la Nuez, 2006).

Así, entendemos el itinerario como el camino que recorren los jóvenes en cuanto a una serie de mecanismos esenciales para llevar a cabo la inserción en la vida adulta, para hacer comprender mejor las repercusiones y los cambios acaecidos sobre los jóvenes en su juventud (Casal, García y Merino, 2011). Estos mecanismos son: la familia, que da el sustento emocional y sentimental necesario; el sistema educativo, como eslabón para el desarrollo formativo y personal; y el acceso al mundo laboral, que garantiza que la transición se ha desarrollado de forma positiva. La trayectoria, en cambio, es definida como la dirección que siguen los jóvenes en relación a los mecanismos vistos en el párrafo anterior, que marcarán de una forma u otra sus expectativas y experiencias, así como la proyección de los tránsitos que deben realizar en su ciclo de vida, entendida como una probabilidad futura en relación a los condicionantes sociales, económicos, educativos y familiares (Casal, García y Merino, 2011). No se puede hablar de juventud sin tener en cuenta estos dos dispositivos, ya que condicionan las trayectorias que realizan las personas.

Para entender las transiciones, es necesario distinguir tres dimensiones (Casal, 2000, en Cardenal de la Nuez, 2006). Por un lado, destacamos la dimensión sociohistórica, entendida como el periodo en el que se destaca el desarrollo social, el contexto

socioeconómico, que marcará la forma de vida de los sujetos, las desigualdades sociales y las formas y condiciones de vida familiar, que será una característica principal en el desarrollo transicional. Por otro lado, los dispositivos institucionales, caracterizados por las redes que representan la oferta de transición y que influyen en el sistema educativo, el mercado de trabajo y la red de intervención social, donde el Estado desarrolla una política social y opera en los territorios donde se desenvuelven las transiciones (Cardenal de la Nuez, 2006). Y, por último, el proceso biográfico, donde la importancia recae en el desarrollo personal del sujeto en relación a las experiencias vividas, estrategias, expectativas de futuro, formación y toma de decisiones en base al uso particularista de las condiciones y los recursos de los que dispone a lo largo de cada una de las etapas donde transita.

De esta forma, para abordar el tema de las transiciones juveniles hay que tener en cuenta una serie de aspectos que marcarán de una forma u otra los diferentes itinerarios que los jóvenes llevarán a cabo.

Estos factores son los siguientes: la familia, considerada el núcleo para satisfacer las necesidades materiales y el soporte emocional necesario durante la etapa infantil y juvenil (Tarabini, 2015), y que influyen en las trayectorias escolares y laborales de sus hijos e hijas; el sistema educativo, que plantea unos interrogantes en base a los procesos de exclusión educativa existentes y a la forma de combatirlos (Escudero, 2009); y el mercado laboral, que es la meta de una transición marcada por el fin de los estudios académicos y que proporciona un soporte económico importante para el sujeto (Beck, 1998). No conseguir el acceso al mercado de trabajo supone la discriminación laboral que acentúa el estancamiento de las trayectorias de los individuos (Cardenal de la Nuez, 2006). Y, por último, la emancipación, que sería el hecho deseable perseguido por las instituciones y que tiene como resultado el ingreso en el mercado laboral de forma exitosa (Beck, 1998).

Pero, hoy en día, debemos tener en cuenta que estas transiciones operan cada vez más de una manera desestandarizada, situación ocasionada por los cambios socio-económicos actuales, por la fragilidad de las políticas públicas a la hora de conseguir que los jóvenes transiten de forma óptima desde el escenario escolar hacia el mercado laboral, apostando por un proceso lineal que lo único que consigue son trayectorias fallidas que conducen a la exclusión social, reproduciendo el factor de riesgo entre los individuos que no consiguen transitar de forma correcta (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

Por ello, las transiciones que hoy en día realizan los jóvenes están caracterizadas por una serie de combinaciones no lineales que no garantizan, dentro de la sociedad, las mismas coberturas. De esta manera, podemos encontrar a una persona con varias situaciones personales: tener responsabilidades familiares, estar trabajando, buscando empleo, vivir en casa de los padres, volver a formarse… produciéndose una ruptura de este proceso lineal, incrementándose la reversibilidad de estas transiciones, más conocidas como tipo yo-yo (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004). Asimismo, frente a este amplio abanico de posibilidades, resaltamos una serie de trayectorias diferentes a las que se producían en el pasado, caracterizadas por el modelo fordista de transición, determinadas por el fin de los estudios, inicio de la actividad laboral y la emancipación familiar como último peldaño para que los jóvenes transiten hacia el mundo laboral en unas condiciones que les permitan llevar una vida digna lo largo de sus trayectorias (Serracant, 2012).

De esta manera, dependiendo de cómo se desarrolle cada individuo en una u otra dimensión, sus trayectorias de vida serán diferentes. El sistema educativo por su parte, es el elemento principal de las transiciones, ya

que en él se desarrollan trayectorias diferentes que marcarán la vida de los sujetos. Podemos distinguir dos caminos: los que, aún terminando la educación obligatoria, siguen su proceso formativo con estudios postobligatorios, y los que prefieren vincularse al mercado laboral, que según en las condiciones en que accedan al puesto de trabajo, repercutirá de una forma u otra para conseguir el eslabón final que es la emancipación y el fin de la transición juvenil a la adultez (Cardenal de la Nuez, 2006).

Por todo ello, cuando hablamos de juventud, es necesario tener en cuenta el tránsito de la escuela al mercado laboral, donde el acceso al trabajo y la constitución de un hogar propio marcarán de forma correcta el tránsito hacia la vida adulta. El empleo, de esta forma, se convierte en una pieza fundamental de integración en la vida social y económica de los individuos, donde previo a ello, la educación juega un papel fundamental que marcará la trayectoria de estos jóvenes. Además, para describir a la juventud, es necesario contextualizar sus trayectorias en un determinado contexto, donde la pertenencia a un específico estado de bienestar también marcará el tránsito a la vida adulta.

De forma breve, podemos destacar (Esping Andersen, 2000) los siguientes Estados de bienestar: el Régimen de Bienestar Liberal, donde existe un compromiso de minimizar el Estado y su papel en la sociedad es restringido. Entre sus preferencias encontramos, "individualizar los riesgos y fomentar estrategias de mercado" (2000: 103). El Régimen de Bienestar Socialdemócrata, caracterizado por la importancia que se le da al sujeto, donde los derechos, las ayudas y los servicios recaen sobre él de forma individual.

"Todo el mundo disfruta de los mismos derechos y subsidios, sea rico o pobre" (ibid., 110). El Régimen de Bienestar Conservador, que está caracterizado "por la mezcla de segmentación de estatus y familiarismo (2000: 112)". Los destinatarios de las ayudas, servicios y prestaciones son las familias y no los sujetos. Asume que los ingresos tienen un carácter familiar, donde éstas, en parte, cumplen las funciones que deberían llevar a cabo las instituciones. Y, por último, el Régimen de Bienestar Familiarista, donde se pone en duda la función del estado para promover servicios sociales para los individuos que viven en él, por lo que la familia debe ejercer parte de las funciones que el Estado no cumple.

De esta manera, lo que define al periodo juvenil es la prolongación de las características de la infancia: dependencia económica del hogar familiar y aislamiento del mundo productivo (Cardenal de la Nuez, 2006). Sin embargo, las características de este periodo, parten de una situación de paro y precariedad laboral (ibid., 2006) y que ha prolongado la inserción laboral de estos individuos en el acceso al mercado laboral, extendiendo el periodo de la juventud. Así, en esta situación de ampliación de la edad juvenil, son muchos los jóvenes que como consecuencia de estos procesos se ven en situación vulnerable y de exclusión, siendo los NI-NI el grupo juvenil elegido para comprender teóricamente el término y avanzar en su categorización.

3. ¿Ni estudian, ni trabajan? Análisis de los jóvenes ni-ni: origen, características y consecuencias.

Los cambios sociales producidos en la primera década del año 2000 en relación al ámbito socioeconómico, político y laboral, han supuesto una transformación profunda y directa en el ciclo de vida de los individuos, siendo el colectivo joven el más damnificado por estos acontecimientos.

Tras una crisis socio-económica como la que se ha vivido en España, son muchos los individuos que se ven arrastrados hacia una situación de vulnerabilidad y exclusión aumentando el número de grupos excluidos (Castel, 2014), en el que destacamos un nuevo fenómeno relacionado con estos procesos de transformación: los jóvenes NI-NI a los que haré referencia a continuación.

En cuanto a su terminología, el término NI-NI hace referencia al concepto anglosajón NEET (Not Employment, Education or Training) acuñado por primera vez a finales del siglo pasado (1990) en Gran Bretaña para hacer referencia a las personas con edades comprendidas entre 16 a 18 años que eran desempleadas, inactivas y sin actividad formativa, resaltando aquellos jóvenes que podían estar en situación de riesgo de exclusión social (Serracant, 2012).

Esta situación, sumada al impacto de la crisis socioeconómica, ha aumentado el número de personas que conforman el colectivo de NI-NI en los Estados de la Unión Europea (UE) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Debido a las distintas características atribuidas a este colectivo en los diferentes países, la UE y la OCDE elaboraron sus propias definiciones que permitiesen realizar comparaciones entre países. Sus definiciones se articulan en torno a cuatro ejes: la edad, el empleo, la educación y la formación.

Antes de analizar estos ejes, sería pertinente apuntar, que el término NI-NI no se ajusta a una definición ecuánime, existiendo variables que influyen en su significado. Así, en referencia a la edad, la UE establece que conforman este colectivo aquellos sujetos que tienen entre 15 y 24 años. A la hora de operativizar el término, se decidió aumentar a una nueva franja de 25 a 29 años, ya que así abarcaría a los jóvenes que han finalizado sus estudios terciarios. En esta línea se encuentra la OCDE, que trabaja con un abanico de edad que oscila entre los 15 a los 29 años (EUROFOUND, 2012).

En cambio, en el panorama español, esta cifra se incrementa hasta los 34 años (Instituto Nacional de Estadística-INE, 2014), aumentando la franja de edad y considerando NI-NI a todos aquellos individuos que traspasan la barrera de los 29 años (conocidos como jóvenes adultos) resaltando la importancia de una serie de variables que influyen de forma directa en el individuo y que son las siguientes (Serracant, 2012): variable clásica de desigualdad, destacando el origen social, el género y la nacionalidad. La variable de carácter individual, definida por la situación de enfermedad y discapacidad del sujeto. Y, por último, la variable familiar, donde se destaca la situación familiar donde el sujeto se desarrolla como persona.

De esta forma, al ampliar la franja de edad de 29 años a 34 años, aparecen dos nuevos factores a tener en cuenta. Por un lado, el nivel de formación escolar, que resulta "fundamental como variable explicativa" (Serracant, 2012: 15) del fenómeno NI-NI y la edad, disminuyendo las probabilidad de encontrarse en esta situación (ibid., 2012).

En cuanto al empleo, ambos organismos exponen que los sujetos que forman ese colectivo se encuentran desempleados y/o inactivos. Según la OCDE, cuando son encuestados, los sujetos que forman parte de este colectivo no deben haber desarrollado una hora de trabajo remunerado en la última semana ni deben encontrarse de vacaciones, baja laboral u otra ausencia temporal del puesto de trabajo (OCDE, 2015).

Por último, en cuanto a la educación y la formación, existen diferentes criterios entre estos dos organismos. La UE señala en su encuesta del Eurostat que no tenían que haber participado en ninguna actividad formativa o educativa en las últimas cuatro semanas (EUROFOUND, 2012). En cambio, la OCDE apunta que estos sujetos no deben encontrarse siguiendo programas de educación a tiempo completo o parcial, no teniendo en cuenta aquella educación de carácter no formal o acciones educativas que sean de muy corta duración (OCDE, 2015).

El colectivo de los NI-NI conforma un grupo heterogéneo formado por hombres y mujeres con distinto nivel educativo y distintas características en referencia a variables socioeconómicas y demográficas (Dautrey, 2014). Además, otros factores como provenir de un hogar con bajos ingresos, el tener diversidad funcional o un origen migrante pueden incrementar el riesgo de que alguien forme parte de este grupo (Carcillo et al., 2015). Así, la inactividad juvenil, provocadas por la huida o fracaso del sistema educativo y la escasa experiencia laboral, marcada por la precariedad y el desempleo, dan paso a procesos sociales de desigualdad, marcados por la pobreza y el riesgo social, siendo más proclives a experimentar peores trayectorias laborales una vez que sean adultos (Gómez y Campos, 2011).

Asimismo, resulta relevante señalar que en este colectivo se encuentran individuos con mayor y menor grado de vulnerabilidad; desde sujetos provenientes de entornos en situación de riesgo, a otros individuos que deciden voluntariamente no trabajar y que provienen de un entorno socioeconómico elevado (Carcillo et al., 2015).

Sin embargo, como características comunes que contribuyen a situaciones de vulnerabilidad, se encuentran la falta de retención de capital humano a lo largo del tiempo, la posible acumulación de desventajas sociales y la mayor probabilidad de verse en desempleo (Carcillo et al., 2015). Estos factores pueden llevarles a encontrarse por debajo del umbral de la pobreza y a carecer de las habilidades, recursos y conocimientos necesarios para revertir su situación, lo cual los coloca en una posición de riesgo de exclusión social (Bermúdez, 2010).

Lejos de esta categorización y profundizando más allá de lo que el termino específica, más que hablar de NI-NI como un problema mediatizado, en la medida en que el asunto que nos preocupa no reside en las personas que no estudian, ni tienen trabajo, es ver el trasfondo que hay detrás de ello, donde encontramos un grupo de personas jóvenes que están excluidas laboralmente, y en términos educativos, y posiblemente afecte además a su ámbito emocional, material y social (INJUVE, 2011). Enlazando esta idea, al hablar de NI-NI, hay que hacer referencia a que el término responsabiliza al sujeto de esta situación, obviando la responsabilidad que el Estado debería asumir mediante el impulso y desarrollo de políticas públicas sociales. Sin embargo, debemos tener en cuenta que estas consecuencias no se miden en la misma proporción entre todas las personas NI-NI, resaltando la importancia del factor tiempo como algo transitorio, aunque, debido a la consecuencias de la crisis socio-económica, esta situación se ha alargado en 5 años (Serracant, 2012).

La integración de la juventud en la sociedad actual, donde las instituciones deben garantizar la educación y el trabajo para todos los jóvenes, pone en entredicho tras las consecuencias de la crisis económica, la fortaleza de las instituciones para hacer frente a los nuevos procesos de exclusión social (Castel, 2014) y la conculcación de los derechos básicos que todos los individuos de una sociedad deben gozar, derecho a la educación y derecho al trabajo que están reconocidos constitucionalmente en los arts. 27 y 35, respectivamente, de la Constitución española de 1978.

En términos de escolaridad y trabajo estos derechos han sufrido un fenómeno "cada vez más recurrente" (Dautrey, 2014: 104). Por un lado, el aumento de un número importante de jóvenes que no estudian ni trabajan, los considerados NI-NI, y por otro lado, la falta de recursos por parte de las instituciones para darles cabida dentro de la sociedad. Este colectivo conforma la agregación de un sector marginado que no conecta con la sociedad hacia la que transitan, siendo la faceta más dramática de la población juvenil. De esta manera, las transiciones de estos individuos se ven interrumpidas y fragmentadas por la situación de crisis económica, afectando más al colectivo joven (Dautrey, 2014).

Asimismo, tener ausencia de atributos educativos y laborales, dos aspectos fundamentales para garantizar al ciudadano una vida digna, independiente, libre y de desarrollo personal y profesional, de socialización y emancipación (Bermúdez, 2010). Por ello, hacen que muchos sujetos de hoy en día sufran las consecuencias de lo que la denominación despectiva de NI-NI significa.

3.1. Características del colectivo NI-NI

Cuando nos referimos a las características del colectivo NI-NI podemos destacar una serie de factores identificativos (Serracant, 2014). En primer lugar, las variables sociodemográficas de desigualdad, caracterizadas por la familia de origen, que presenta una serie de peculiaridades relacionadas con un nivel bajo de ingresos familiares y profesiones poco cualificadas por parte de los padres de familia. Y el individuo, que presenta un nivel educativo bajo, vive en un entorno socialmente desfavorable, de nacionalidad extranjera o perteneciente a una etnia minoritaria. Otra variable a considerar es la relacionada con las características del individuo, donde resaltamos una serie de factores relacionados con la enfermedad o la discapacidad, las responsabilidades familiares que el individuo pueda tener en el hogar, ser padre de familia, falta de habilidades sociales o de aprendizaje y falta de motivación. Destacamos también la variable del entorno familiar, caracterizado por vivir en un hogar sin ninguno de los padres, falta de ingresos, encontrase con una familia que no le interesa la trayectoria educativa del joven, o que uno de los progenitores o ninguno trabaje a tiempo completo. Otra variable a considerar, es el entorno grupal donde se desenvuelve el individuo, haciendo hincapié en la presión que ejerce sobre el joven el grupo de iguales. También, destacamos las malas experiencias en el sistema educativo como variable a tener en cuenta en la situación del individuo, resaltando los malos resultados académicos, la falta de asistencia a clase, las malas expectativas académicas y de futuro y haber sufrido acoso escolar. Y, por último, resaltamos el déficit en el sistema educativo, caracterizado por ofrecer una inadecuada oferta educativa, falta de información y por no cubrir de forma adecuada las necesidades educativas especiales.

De forma individual, estos sujetos, parten de unas características personales que resaltan y definen de forma clara estar en esta situación NI-NI. Para ello, nos fijamos en la Encuesta de Población Activa (EPA), desarrollada en el año 2009 para aproximarse a la configuración de este colectivo y donde se establece que los individuos (Instituto de la Juventud, 2011):

- No están ocupados/as.
- Declaran no estar buscando empleo y además, no tener deseo de buscarlo.
- No se ven afectados por la regulación de empleo.
- No muestran incapacidad o enfermedad que les impida buscar empleo.
- No están cursando estudios, ni recibiendo formación.
- No tienen pensado acceder a una formación de inmediato.
- No realizan trabajos no remunerados de tipo benéfico o asistencial.
- Expresan no tener a su cargo el cuidado de familiares o conocidos dependientes, ni ser la persona principal responsable de las tareas domésticas.

3.2. Consecuencias para el colectivo NI-NI

Debido a los factores, variables y características que presenta el colectivo NI-NI, hay que destacar la vinculación existente a la estructura de desigualdad y a los contextos en los que los sujetos se encuentran en situación de riesgo de exclusión social. De esta manera, las consecuencias que podemos extraer se dividen en tres bloques, destacando, en primer lugar, las consecuencias económicas y laborales, caracterizadas por bajos ingresos, ocupación a tiempo parcial y bajas expectativas de trabajar en un futuro. Las consecuencias sociales y culturales, caracterizadas por una trayectoria educativa relativamente corta, por encontrarse en situación matrimonial y falta de capital social. Y, por último, consecuencias de salud, donde resaltamos la falta de sentido de autocontrol, desafecto por la vida que estos individuos están llevando, aislamiento social y empeoramiento de la salud mental y física (Serracant, 2012).

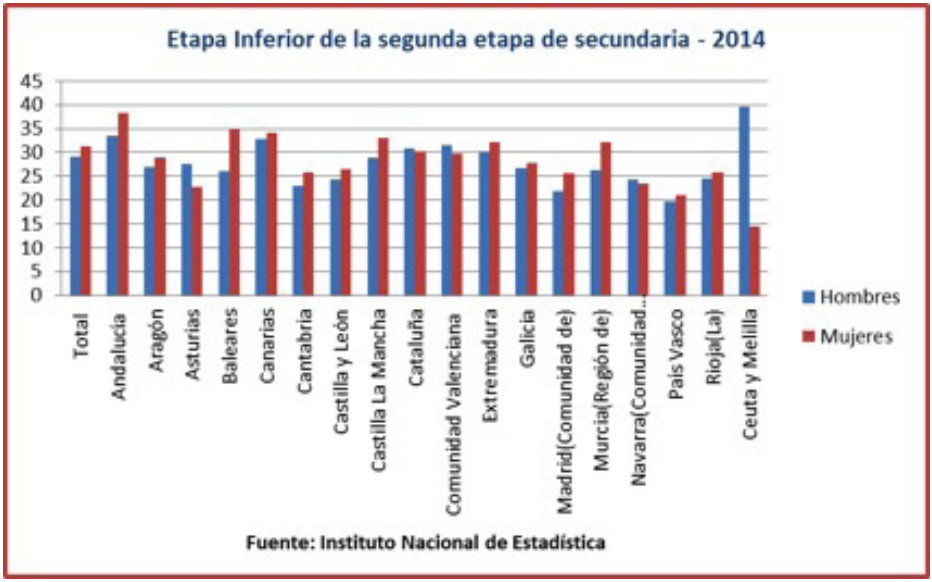
Sin embargo, debemos tener en cuenta que estas consecuencias no se miden en la misma proporción entre todas las personas NI-NI, resaltando la importancia del factor tiempo como algo transitorio, aunque, debido a las consecuencias de la crisis socio-económica, esta situación se ha alargado en 5 años (ibid., 2012).

4. Datos sobre los jóvenes ni-ni en España

En este apartado presento algunos datos básicos sobre los jóvenes NI-NI en España. Esta información es la proporcionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), analizando los datos disponibles en el INE[1]. Tras consultar los datos, visualizamos los siguientes gráficos para conocer, inicialmente, qué representación tienen los jóvenes NI-NI en la estadística.

[1] Enlace web: https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Formacionyml/EPA2014/Aban&file=pcaxis&l=s0

Gráfico 1.- Porcentajes de varones y mujeres jóvenes que ni estudian ni trabajan por sexo y comunidad autónoma, en la etapa inferior de la segunda etapa de secundaria 2014



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Tras analizar visualmente la gráfica, podemos destacar, en base al sexo, que son las mujeres quienes poseen los índices más altos en la mayoría de las Comunidades Autónomas, superando en muchas de ellas el 30% de jóvenes que ni estudian ni trabajan, siendo solo superado por el sexo masculino en Asturias con un 25%, Cataluña con un 31%, Comunidad Valenciana con un 32%, Navarra con un 24% y Ceuta y Melilla, con un 39%.

Así, las jóvenes mujeres que ni estudian ni trabajan representan el índice más alto en Andalucía con un 38%, Aragón con un 28%, Baleares con un 34%, Canarias con un 34%, Cantabria con un 26%, Castilla y León con un 26%, Extremadura con un 32%, Galicia con un 27%, Madrid con un 26%, Murcia con un 33%, País Vasco con un 21% y La Rioja con un 26%. Sin embargo, hay que señalar en relación con el sexo masculino, la diferencia es mínima en muchas de estas Comunidades Autónomas.

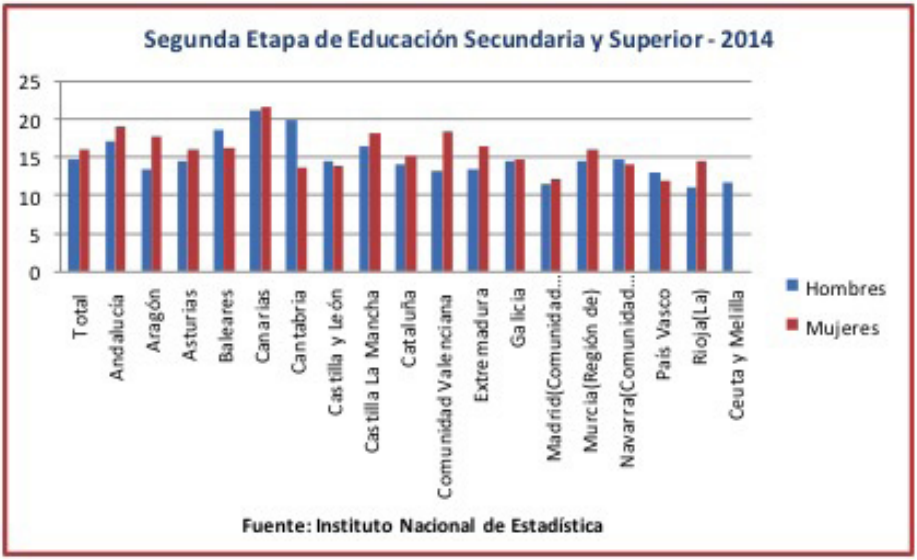
Por ello, si relacionamos ambos sexos y sacamos la media entre todas las Comunidades Autónomas, la diferencia es mínima entre las mujeres y hombres, diferenciándose en menos de dos puntos: mujeres un 32% y hombres un 29%.

Por Comunidades Autónomas, encontramos a las ciudades de Ceuta y Melilla en la cabeza con un casi 45% de jóvenes que ni estudian ni trabajan, superando a la media española que se sitúa en un 30%. Seguidamente, son las Comunidades Autónomas de Andalucía, con un 36%, Canarias con un 34% y Castilla la Mancha con un 31% las que mayor índice de

jóvenes que ni estudian ni trabajan tienen. En contraposición, es el País Vasco, con un 21%, la comunidad autónoma con el índice más bajo de este tipo de jóvenes.

Complementando estos datos, es interesante conocer también, los datos de jóvenes que ni estudian ni trabajan después de la segunda etapa de Educación Secundaria y Superior, en base a los mismos criterios que la tabla anterior

Gráfico 2.- Porcentajes de jóvenes que ni estudian ni trabajan por sexo y año y etapa educativa, con edades comprendidas entre los 15 y 34 años.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

En esta segunda gráfica, los índices han bajado y las mujeres siguen ostentando los datos más negativos. De esta manera, podemos visualizar que la media entre ambos sexos se sitúa en el 15%, destacando a Canarias como la Comunidad Autónoma con mayor índice de jóvenes que ni estudian ni trabajan, con un 22%.

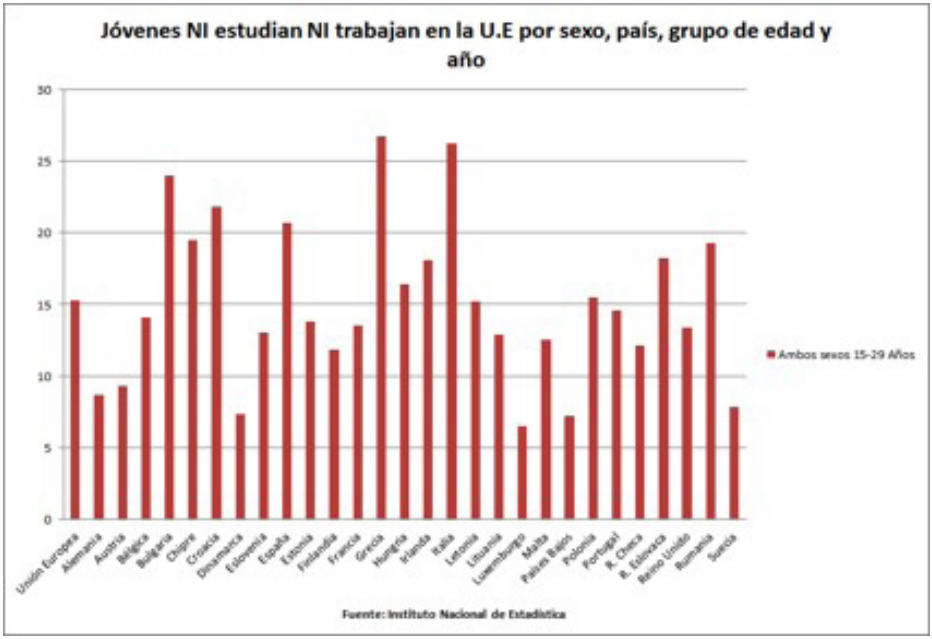
Las mujeres, siguen ocupando los índices más altos, destacando Andalucía con un 18%, Aragón con 18%, Asturias con 16%, Castilla la Mancha con 17%, Cataluña con un 15%, la Comunidad Valenciana con un 18%, Extremadura con un 16%, Murcia con un 16%, La Rioja con un 14% y las ciudades de Ceuta y Melilla con un 14%. En contraposición, el sexo masculino tiene un mayor índice en Baleares con 18%, Cantabria con un 20%, Castilla y León con un 14%, Castilla y la Mancha con un 16%, Navarra con un 15%, y el país Vasco con un 13%.

Por Comunidades Autónomas, podemos destacar que el índice más elevado de jóvenes de ambos sexos que ni estudian ni trabajan dentro de la segunda etapa de Educación Secundaria y Superior, sería Canarias con un 22%, superando a la media española que se sitúa en el 15%. Seguidamente, destacamos también, a Andalucía, Baleares y Castilla la Mancha. En contraposición, las Comunidades Autónomas con menor índice son Madrid, País Vasco y La Rioja.

5. Datos sobre los jóvenes ni-ni en la Unión Europea (U.E).

A continuación, presento algunos datos básicos sobre los jóvenes NI-NI en la Unión Europea (U.E). Esta información es proporcionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), analizando los datos disponibles en el INE[2]. Tras consultar los datos, visualizamos los siguientes gráficos para conocer, inicialmente, qué representación tienen los jóvenes NI-NI en la estadística dentro de la UE.

Gráfico 1.- Porcentajes de jóvenes que ni estudian ni trabajan por sexo, país, grupo de edad y año.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

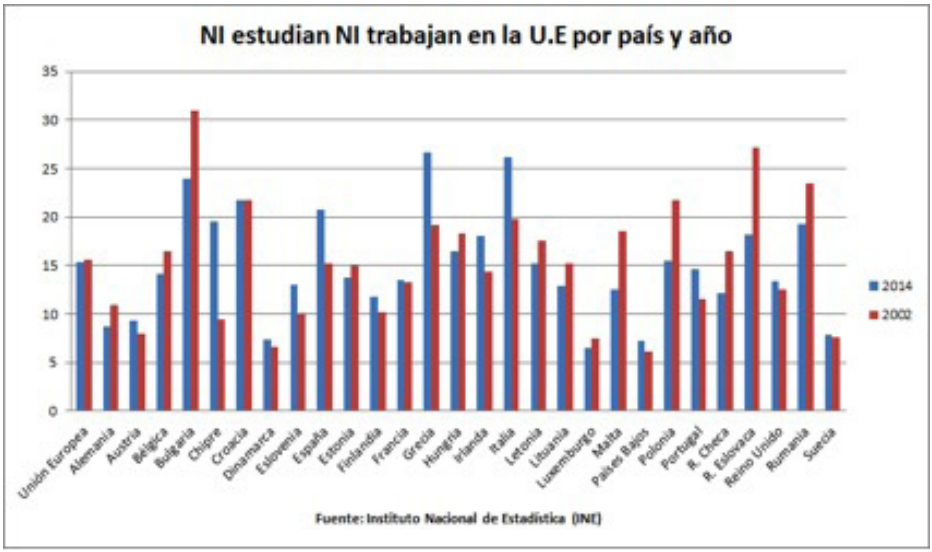
En este primer gráfico, pretendo dar a conocer los datos de jóvenes NI-NI entre 15-29 años en cada uno de los países integrantes de la Unión Europea entre 15 y 29 años y por ambos sexos. De esta manera, comprobamos como los países que sustentan los valores más altos de NI-NI son Grecia 26,7%, seguida de Italia con un 26,2%, Bulgaría con un 24,0%, Croacia con un 21,8% y España con un 20,7%.

[2] Enlace web: https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Formacionyml/EPA2014/Aban&file=pcaxis&l=s0

En contraposición a estos datos, encontramos a Luxemburgo con un 6,5% de NI-NI, a Países Bajos con un 7,2%, a Dinamarca con un 7,3% y a Suecia con un 7,8% como los países con menos representatividad de jóvenes que ni estudian ni trabajan.

Ante esta diferencia de datos, vemos como los países que conforman el Mar Mediterráneo (Gracia, Italia, Croacia y España) más el país búlgaro, son los que más cifras de NI-NI poseen a diferencia de los países nórdicos (Dinamarca, Suecia) Países Bajos y Luxemburgo, dando lugar a la reflexión y a futuras investigaciones para conocer la brecha entre estos países en relación al colectivo NI-NI.

Gráfico 2.- Porcentajes de jóvenes que ni estudian ni trabajan por país y año.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

En esta segunda gráfica, lo que pretendo ofrecer es la evolución del número de jóvenes NI-NI desde el año 2002 hasta el año 2014. Así, comprobamos que hay países que han bajado esta cifra de jóvenes que ni estudian ni trabajan, como es el caso de Rumania con un 3,6% menos, R. Eslovaca con un 9% menos, Polonia con un 6,2% menos, Malta con un 6% menos, Bulgaria con un 7% menos y Luxemburgo, que aunque sus cifras de NI-NI son las más bajas de todos los países de la U.E, han reducido aún más esta cifra, pasando del 7,5% al 6,5%, bajando un 1% este colectivo de jóvenes. Sin embargo, la tendencia normal está en el alza, representada por todos los demás países, donde se aprecia un aumento importante de jóvenes entre 15-29 años que se encuentran en situación NI-NI.

No obstante, aunque los países comentados con anterioridad han bajado sus cifras, aún siguen siendo los que más jóvenes en esta situación NI-NI tienen, sumando el caso de Grecia, donde ha aumentado este colectivo en un 7,6%, en Italia donde hay un aumento del 6,4% y España que ha aumentado en un 5,5%, en relación al año 2002, creciendo estas cifras considerablemente.

Sin embargo, a excepción de Luxemburgo, que es el país con menos NI-NI de toda la Unión Europea y que han conseguido además, en estos años, rebajar la cifra, los demás países la han aumentado, aunque en intervalos muy pequeños como es el caso de los Países Bajos con un 0,9% más, Dinamarca con un 0,7% más, Austria con un 1,3% más y Alemania con 2,2% más.

Discusión y conclusiones

Esta comunicación dio comienzo ofreciendo una aproximación teórica a la exclusión educativa, con objeto de valorar la importancia que tiene el proceso formativo de los jóvenes como elemento que influye en sus transiciones hacia el mercado laboral, resaltando asimismo unas condiciones de vulnerabilidad que los jóvenes de nuestra sociedad experimentan a raíz de una serie de ejes, factores y características diversas que influyen en sus trayectorias personales y profesionales.

La situación de exclusión social en la que los jóvenes se encuentran, por las circunstancias políticas, sociales y económicas, no es más que la consecuencia de otros tipos de exclusiones, como son la educativa y la laboral, afectando a las transiciones juveniles, teniendo gran peso su análisis a lo largo de esta comunicación.

Para ello, he realizado un acercamiento al término de juventud, centrando el análisis en aquellos que ni estudian ni trabajan (NI-NI) como objeto de análisis y grupo a estudiar, constatando que no existe unanimidad en su definición, encontrando variables y características según el contexto social donde se desarrollan. Por ejemplo, en el panorama español la edad con la que se caracterizaba a los NI-NI se ha incrementado de los veintinueve a los treinta y cuatro años, excediendo la edad de lo que se considera ser joven, lo que implica seguir estudiando sobre la arbitrariedad de la edad para definir una problemática sobre la juventud. Así, ante esta situación de exclusión formativa y laboral, cabe preguntarnos: ¿Cuál es la situación de los NI-NI en el contexto europeo? ¿Existe una semejanza con el caso español? ¿Qué factores influyen para que no se de la transición de la escuela al mundo laboral?

Por último, ofrezco una aproximación teórica al termino NI-NI, y establezco una comparativa entre el caso español y el europeo, para ver en qué medida ha evolucionado este colectivo desde el año 2002 al 2014, a raíz de los datos extraídos del Ministerio de Educación, a partir de las estadísticas del INE.

En futuras investigaciones continuaré profundizando en el análisis de los NI-NI más allá de la categoría estadística, que homogeneiza y no describe la heterogeneidad que presenta este colectivo. Además, veo interesante investigar si los NI-NI son en realidad un colectivo caracterizado por la pasividad o si, por el contrario, tienen otras formas de organización, apoyos, etc. que los sustenta.

Referencias bibliográficas

BECK, U. (2002). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós Básica.

BEL ADELL, C. (2002). Exclusión social: origen y características (en línea). http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf, acceso 5 de febrero de 2016.

BERMÚDEZ-LOBERA, J. (2010). Las transiciones a la adultez de los jóvenes que no estudian ni trabajan (ninis) en México, 2010. Papeles de población, 79, 243-279.

BOLÍVAR, A., LÓPEZ, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 13 (3), 51-78.

BOURDIEU, P. (2000). Cuestiones de Sociología. Madrid: Istmo.

CAMPOS, R., GÓMEZ, E. (2011). ¿Quiénes son los NiNis en México? Centro de Estudios Económicos, III, 1-37.

CARABAÑA, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar. Cuadernos de Información Económica, 180, 131-140.

CARCILLO, S., FERNÁNDEZ, R., KÖNIGS, S., MINEA, A. (2015). NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 164.

CARDENAL DE LA NUEZ, M.E. (2006). El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible. Madrid: CIS.

CASAL, J., MERINO, R., GARCÍA, M (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. Papers, 96/4, 1139-1162.

CASTEL, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. Revista Internacional de Sociología, 72 (1), 15-24.

CURRAN, M., TARABINI, A. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. Revista de Investigación en Educación, 13 (1), 7-26.

DAUTREY, P. (2014). La invención de una categoría: los NiNis. El caso mexicano. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, 13 (2), 103-122.

DU BOIS-REYMOND, M., Y LÓPEZ BLASCO, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. Libro estudios juveniles, 65, 11-29.

ESCUDERO, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 9 (1).

ESCUDERO, J.M., GONZÁLEZ, M.T., MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 41-64.

ESCUDERO, J.M. (2013). Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad. Murcia: DM.

EUROFOUND (2012). NEETs–Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Executive summary. Publications Office of the European Union.

FERNANDO ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L., RIVIÉRE GÓMEZ, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Colección de Estudios Sociales de La Caixa.

INSTITUTO DE LA JUVENTUD. (2011). Desmontando a ni-ni. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis. Madrid: Instituto de la Juventud.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa (en línea). https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Formacionyml/EPA2014/Aban&file=pcaxis&l=s0, acceso 10 febrero 2016.

JIMÉNEZ, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. Revista Estudios Pedagógicos, 1, 173-186.

JIMÉNEZ, M., LUENGO, J., TABERNER, J. (2009). Exclusión Social y Exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. Revista Profesorado, 13 (3), 11-49.

KARSZ, S. (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Gedisa.

LÁZARO GONZÁLEZ, I. (2013). Análisis de los factores de exclusión social. Propuesta de un sistema de información sobre la infancia en exclusión (en línea). https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/informe_infancia_en_exclusion_media.pdf, acceso el 15 de enero de 2016.

MARTÍN CRIADO, E. (1998). Producir la juventud. Madrid: Istmo.

OECD (2015). Youth not in education or employment (NEET) (indicator) (en línea). https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-education-or-employment-neet.htm, accessed on 10 April 2016).

ESPING-ANDERSEN, G. (2000). Fundamentos sociales en las economías postindustriales. Barcelona: Ariel.

SERRACANT, P. (2012). Generació NI-NI, estigmatització i exclusió social. Generalitat de Catalunya: Collecció aportacions, 48)

SUBIRATS, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Barcelona: Colección de Estudios Sociales de La Caixa.

TARABINI, A. (2015). ¿Qué se esconde bajo las apariencias? Cuadernos de Pedagogía, 454, 42-43.

PELÍCULAS, MÁS ALLÁ DEL RECURSO EDUCATIVO: EL CINE Y LAS MISIONES PEDAGÓGICAS

Domínguez Rodrigues Moreira, Marcelo
Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España
marcelo.dominguez@estudiante.uam.es

Resumen

El cine educativo surge como tema desde un hecho de la realidad: el papel subordinado que las películas suponen en el ámbito pedagógico. Esa relación entre las películas y la enseñanza se vuelve más estrecha a comienzos de la década de 30, cuando en España se respiraba un aire de cambio, reflejado a nivel político en el advenimiento de la Segunda República. También hay tentativas de modificar la estructura pedagógica española y en ese sentido las Misiones Pedagógicas, una iniciativa adormecida hacía varios años, ganan apoyo institucional. Ése es el contexto que determinamos como ideal para identificar experiencias que presentan al cine educativo en un sentido amplio, más allá de la obtención de conocimiento y basado en valores estéticos.

Al verificar la relación entre el cine y la enseñanza en los años 30 nos centramos en el Servicio de Cinematografía comandado por el Patronato de Misiones Pedagógicas, desde el año 1931 a 1936. Manuel Bartolomé Cossío, uno de los idealizadores del proyecto y presidente del Patronato, tenía como principal objetivo difundir cultura sin restricciones, fundamentalmente en pueblos remotos. El cine estaba incluido en el paquete preparado por Cossío, que también difundía teatro, bibliotecas, museos, coros y guiñoles.

Más que enseñar, el objetivo de las Misiones era divertir y ofrecer a los campesinos productos culturales que no conocían debido a su aislamiento geográfico y social; formaba parte de una política educativa pública con fuerte aspecto cultural. Nos proponemos comparar la relevancia que las películas tienen actualmente en el contexto pedagógico con la experiencia cinematográfica implementada por las Misiones Pedagógicas hace 85 años. A partir de ese contraste buscamos conocer los objetivos socioculturales del cine, el cual ha sido, desde su nacimiento, constantemente asociado a las ciencias pedagógicas, pero, hasta hoy, no tiene sus especificidades educativas bien aclaradas.

Abstract

Educative cinema becomes a topic due to the subordinated role that films play in the pedagogic field. This relationship between films and teaching becomes closer since the beginning of the 30s, when there are winds of change in Spain. From a political perspective, this is reflected in the proclamation of the Second Spanish Republic. There are also

attemps to change the structure of the pedagogy and the Pedagogical Missions, a project that had been left aside for a few years, start gaining institutional support. This is the context that we consider perfect to identify experiences that embody the educative cinema in a broader sense, and not only with the purpose of obtaining knowledge and based in aesthetic values.

When we state the relationship between cinema and teaching in the 30s, we focus in the Cinematography Service run by the Pedagogic Missions Board, from 1931 to 1936. Manuel Bartolomé Cossío, one of the founders of the Project and Chairman of the Board, has as a main goal to spread the culture without restrictions, especially in remote areas. Cinema was included in the package that Cossío prepared, that also included Theater, Libraries, Museums, Chorus and Puppet theatre.

Better than teaching, the real purpose of the Missions was entertaining and offering peasants cultural products that they didn´t know that existed due to their geographical and social isolation. It was part of a public educative policy that stressed the cultural dimension. Our purpose is to compare the importance that fims have nowadays in the pedagogic context with the cinematographic experience carried on by Pedagogic Missions 85 years ago. We intend to reach from this contrast the socio-cultural objectives of the cinema, which has been since its beginning constantly associated to pedagogic sciences and still today it does not have its educational specificities well explained.

Palabras clave: cine, enseñanza, Misiones Pedagógicas, cultura.

Keywords: cinema, education, Pedagogic Missions, culture.

Introducción

El tema cine educativo surge desde un hecho de la realidad, que es el papel subordinado que las películas suponen en el ámbito pedagógico. La relación de las películas con la enseñanza se vuelve más estrecha desde el comienzo de la década de 30. En España en esta época se respira un aire de cambio, reflejado a nivel político en el advenimiento de la República. También hay tentativas de modificar la estructura pedagógica española y las Misiones Pedagógicas, una iniciativa cultural adormecida hacía varios años, ganan apoyo institucional.

Ése es el contexto que determinamos como ideal para identificar experiencias que presentaban el cine educativo en un sentido amplio, más allá de la obtención de conocimiento y basado en valores estéticos, cuyo ámbito político-social favorecía experiencias de vanguardia en la dimensión artística, incluyendo la cinematografía. Cuando direccionamos el foco a un ambiente educativo no formal fue natural encontrar las Misiones. El reconocimiento de ese proceso histórico es esencial para que se visualice cómo las películas pueden ser abordadas de forma verdaderamente pedagógica en la actualidad. Siempre considerando que la definición de lo que sería el cine educativo aún no está cerrada. Esta búsqueda nunca deja de ser necesaria. Aún más porque quedó olvidada durante la totalidad de la dictadura de Franco.

En los registros oficiales de cada Misión del año de 1934, no siempre se describe la presencia del cine, dada la diversidad de pueblos visitados (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935). En cuanto a los

filmes exhibidos, la mayoría de las referencias a las películas presentadas en la *Misiones* dicen que eran mudas, reportajes y comedias, como las de Charles Chaplin. También hay registros que describen la utilización del cinematógrafo sonoro (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935). Es posible verificar que la transición del cine mudo para el sonoro, que sucedió desde el final de los años 20, se reflejó en las Misiones Pedagógicas. En algunas eran presentadas películas mudas, en otras ocasiones filmes sonoros y aún había proyecciones fijas para un público de todas las edades.

1. Antecedentes y estado actual del tema

A partir de la definición del tema buscamos los trabajos académicos que discuten la relación entre las misiones pedagógicas y el cine. Aprovechando el momento inicial del proyecto, también catalogamos bibliografía sobre el cine en España en los años 30 y su relación con la enseñanza.

Las primeras impresiones llevaron a una nueva búsqueda, pues de acuerdo con los autores encontrados, el cine de las Misiones estaba muy vinculado al cineasta José Val del Omar. Así, las publicaciones halladas, primeramente, fueron divididas en cinco categorías: Bibliografía sobre Misiones Pedagógicas y cine; Publicaciones coetáneas a las Misiones; Bibliografía contemporánea sobre Misiones Pedagógicas; Bibliografía sobre la Enseñanza en España en la II República; Bibliografía sobre el cine en España en la Segunda República.

Detectamos un gran volumen de fuentes primarias que necesita de un estudio atento. Su contenido nos permite comprender cómo era la relación entre las películas y las Misiones Pedagógicas. El criterio para elegir la bibliografía relevante para la investigación fue sencillo: seleccionar todas las obras sobre las Misiones que apuntasen alguna información sobre el cine. En verdad, éstas también son esenciales para explicar el contexto que circundaba este proyecto pedagógico creado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, lo que demuestra su relevancia académica.

La revisión literaria ha mostrado que la historiografía educativa en España gana nuevos aires a partir de la década de los 80, y con ella el tema Misiones Pedagógicas comienza a ser revisado. Hasta los días actuales continúa siendo objeto de investigación, como comprueban Eugenio Otero Urtaza, Gonzalo Sáenz de Buruaga, Jordana Mendelson, Laura Rosillo Rubio, María García Alonso, Pedro Moreno Martínez y Javier Ortiz-Echagüe. Dichos autores se acercan al tema propuesto desde diferentes perspectivas.

Otero Urtaza (1982) hace un trabajo arqueológico con las Misiones, pues fue precursor en divulgar las experiencias de los misioneros y su intercambio con los campesinos. El autor (1984) también resalta la importancia que el cine y la radio tenían en el contexto estudiado, ya que eran medios de comunicación de masa. En 2006, Urtaza corona su amplia investigación de casi tres décadas al ser comisario de la exposición *Las Misiones Pedagógicas,* y editar el catálogo homónimo que condensa 548 páginas sobre el cotidiano de eses eventos.

García Alonso (2013) contribuye con la elaboración de dos listados. Uno de películas que pertenecían a la filmoteca del Patronato de Misiones, a través de documentación como artículos de prensa, informe de misioneros y material de archivo. Y con un recorrido de los pueblos donde se realizaran proyecciones, con fechas de las secciones y el número de películas presentadas, extraídas de las memorias de

las Misiones publicadas en 1933 y 1935. Al analizar las contradicciones de las Misiones, sintetiza su real objetivo, que "se trataba más de despertar los sentidos de las gentes que de adoctrinarlos" (2003, 94).

Ortiz-Echagüe analiza el material fotográfico producido durante las Misiones, verificando que las fotografías, en su gran mayoría, muestran las reacciones de los espectadores. Las caras de alegría y espanto son elegidas como temas principales, en detrimento de la pantalla, y concluye que "Más que documentos sobre las condiciones concretas de su servicio de cinematografía, se trata de *pruebas visuales* de que era posible [...] educar mediante el cine.", (2005, 143). El autor supone que la opción por destacar la carga emotiva del público era una estrategia previamente elaborada por el Patronato de Misiones Pedagógicas. De manera que el cine, más allá de su carácter pedagógico, serviría como propaganda de las experiencias misioneras, principalmente por la apropiación de esas fotografías sacadas durante las proyecciones en libros y en la prensa de la década de 30 (Mendelson, 2006).

El cine de las *Misiones* es presentado por Buruaga (2003) como indisociable de la figura del joven José Val del Omar, que actuaba como técnico, cineasta, fotógrafo y proyeccionista. Su primer contacto con Cossío se dio en 1930, gracias a Federico García Lorca, un amigo en común. Las Misiones aún no existían, pero ya estaban en la cabeza del presidente de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). En el Primer Congreso Hispanoamericano de Cinematografía, al año siguiente en Madrid, Val del Omar se destaca como líder en la lucha contra la colonización cultural y hegemónica del cine americano, y por la creación de una industria cinematográfica potente en España. También descubrió pronto la utilidad pedagógica del cine al divulgar un microfilme escolar, con 3.000 imágenes educativas, que utilizó en Granada. Durante las Misiones rodó aproximadamente 40 documentales, casi todos desaparecidos. Se han conservado *Estampas, Fiestas Cristianas/ Fiestas Profanas, Vibración de Granada y Bustarviejo* (Moreno Martínez, 2015; Rosillo Rubio, 2014).

Los autores citados son pilares para la construcción de una memoria del cine en las Misiones y presentan contextos específicos, donde se sitúan los personajes que participan del guión. Con eso, delimitamos el marco teórico que visa comprender los elementos que vinculan el cine desarrollado por el Patronato de Misiones Pedagógicas a la enseñanza. Ese escenario que divertía a la gente de los pueblos, que veían por primera vez el mar, o eran llevados a los sitios más apartados y conocían cosas nuevas a través de películas, tanto educativas como de recreo (Conde, 2006), es nuestro foco. De este punto partimos para un trayecto de búsquedas, elaboraciones y diálogo. El conjunto de datos históricos que pretendemos recoger en la investigación sirve para enriquecer la comprensión de la relación entre cine y enseñanza y alargar el entendimiento de educación popular no formal en ese escenario.

2. Objetivos

La investigación busca desarrollar la memoria del servicio de cinematografía de las Misiones Pedagógicas priorizando fuentes primarias y fidedignas, y explicando las características que el cine tenía en este contexto extremadamente educativo, pero no formal. Interpretamos que el Patronato de Misiones Pedagógicas y, por consiguiente, los misioneros, deseaban con la propuesta del cine no solamente divertir a las personas. Buscaban también ofrecer valores que amparaban la ideología de las Misiones Pedagógicas. Más allá de la diversión

y de la obtención de conocimiento, queremos demostrar que el cine de las Misiones también abarcaría la educación estética. Para ese fin, perseguimos los siguientes objetivos: comprender la relación del cine con el público de las Misiones Pedagógicas, estableciendo una memoria de las experiencias cinematográficas desarrolladas; interpretar el discurso pedagógico que sustentaba el Servicio de Cinematografía del Patronato de Misiones Pedagógicas; descubrir la metodología de presentación de los programas de cine durante las misiones, determinando las películas y directores más presentados, y por qué fueron elegidos, a través de la comprensión de los valores difundidos por los misioneros.

3. Metodología

El enfoque metodológico que se adecua al tema y problema de investigación es el socio-crítico, pues los objetivos engloban el trabajo de comprender e interpretar una experiencia que sucedió hace 80 años y necesitamos de un paradigma que permita profundizar y contextualizar los elementos recogidos. Aún de acuerdo con esa línea, que tangencia el paradigma pedagógico histórico-crítico, debemos mostrar los valores que están involucrados en el contexto desarrollado, y estar comprometidos con ellos, ya que reflejan la realidad que queremos cambiar. O sea, el proceso de enseñanza a través del cine en las Misiones Pedagógicas gana nuevas dimensiones y se amplía cuando lo confrontamos con la época actual, y las personas de hoy, con la finalidad de generar conocimiento, aplicarlo y transformar la realidad educativa.

Como la investigación tiene presupuestos cualitativos, necesita ir más allá de la realidad observable y cuantificable, penetrando en la realidad no observable, que son los significados, intenciones y creencias. Bajo el prisma historiográfico buscamos la recogida, análisis e interpretación de los datos. Los parámetros metodológicos necesarios para proseguir son las categorías de análisis: cine en los años 30, enseñanza en la República, Misiones Pedagógicas, cine educativo, los valores difundidos por la Institución Libre de Enseñanza y educación estética, o, como decía Cossío, "actividades del espíritu". Verificar la interacción entre ellas es esencial.

El principal instrumento metodológico propuesto es el análisis de fuentes primarias, a pesar del hecho que la gran mayoría de las personas involucradas con las Misiones Pedagógicas ya murieron. Fueron políticos, poetas, filósofos, maestros, inspectores, pintores, cineastas y campesinos, en fin, personas con actividades diferentes, pero que de algún modo estaban vinculadas a las Misiones. Sus memorias y relatos son fundamentales, en especial los que dicen respecto a las secciones de cine. Las fuentes de información, no se resumen a material impreso. Hay datos variados, pendientes de evaluación y disponible en archivos privados, películas, fotografías, entrevistas y testimonios literarios, orales o grabados en audio.

La prioridad es buscar las obras con relatos de los personajes que efectivamente participaron directa o indirectamente de las Misiones. Destacamos que esta documentación puede ser formal o no formal, el criterio que ha de ser respetado es que haya sido generada a partir del contexto de las Misiones Pedagógicas y contribuya, de hecho, a la investigación. Algunos ejemplos del vasto material estimado son las correspondencias de Cossío, escritos de María Zambrano, óleos de Ramón Gaya, películas de Val Del Omar y fotografías de Gonzalo Menéndez Pidal. Así mismo hay otros personajes cuya producción carece de evaluación detallada, como Alejandro Casona, Antonio Sánchez Barbudo, Cecilio Paniagua, Cristóbal Simancas, Enrique Azcoaga, , Germán Somolinos, Guillermo

Fernández López-Zuñiga, Luis A. Santullano, Modesto Medina Bravo, Rafael Dieste, Rafael Alberti y Rafael Gil.

Los instrumentos enumerados son las semillas que originan la recogida y análisis de datos. Concomitantemente a la búsqueda, recogemos lo que ya está colectado. Después, con los resultados, serán analizados en conjunto a través de reflexiones e interpretaciones y comparando informaciones diversas, siguiendo un plan de análisis cuyo objetivo principal es organizar los datos y determinar las categorías de análisis, responsables de agrupar los elementos/códigos que son descritos durante el proceso de investigación y efectivamente generar conocimiento. Etapa que, a su vez, presenta una naturaleza especialmente transitoria, visto que hasta el final de las conclusiones las categorías elaboradas estarán modificándose y sufriendo interacciones entre sí.

Discusión y conclusiones

Cuando vimos por primera vez las fotografías de los espectadores durante las sesiones de cine de las Misiones Pedagógicas, supimos que era sobre eso que deseábamos investigar. A partir de los relatos encontrados en la memoria de las Misiones, en las que los misioneros cuentan sus experiencias, verificamos que nuestra intuición no estaba equivocada. De manera casi unánime destacan el cine como el punto álgido de las veladas, como es ejemplificado en el extracto: "El Patronato continúa utilizando el cinematógrafo y las proyecciones como elemento principal en la actuación de las Misiones." (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, 95).

Constatamos que la misma emoción que tuvimos no es rara en otros conocedores del tema. El músico Joaquín Sabina explica mejor, con sus propias palabras: "me emociona mucho la historia de los maestros de la Segunda República, los que estuvieron del lado de la Institución Libre de Enseñanza y las Misiones Pedagógicas. [...] Estos que vienen ahora a cambiar España deberían estudiar esa época." (Sabina y Pérez-Reverte, 2016).

El artista expresa esa visión de mundo al ser preguntado por el escritor Arturo Pérez-Reverte sobre el momento político actual de España. Debatían sobre la falta de apoyo del gobierno actual a políticas que incentiven la cultura. En ese momento surge el contraste con la manera en la que el arte era relacionado con la enseñanza por el Patronato de Misiones Pedagógicas, que a su vez, era parte del Ministerio de Instrucción Pública y de Bellas Artes, es decir, era una política educativa pública y con fuerte aspecto cultural.

La reflexión de Sabina, instigada por el escritor Pérez-Reverte, dos hombres de la cultura, sirve para que se indague sobre cuáles son los objetivos sociales del cine, que ha sido, desde su nacimiento, constantemente asociado a las ciencias pedagógicas, pero, hasta hoy, no tiene sus especificidades educativas bien delimitadas. Quizás ayude que vislumbremos un buen horizonte en el ámbito social al comparar la relevancia que las películas tienen actualmente con la experiencia cinematográfica implementada por las Misiones Pedagógicas hace 85 años. Que sea un ejemplo para iniciativas que, como las Misiones, tenían un objetivo explícito de cambiar la estructura de la sociedad, con el reto de tornarla más equilibrada. Y lo principal era que el instrumento para el cambio sería la "cultura difusa", como la llamaba Bartolomé Cossío. Las actividades artísticas tendrían el poder de hacer evolucionar a las personas a través de una pedagogía estética.

El impacto previsto a partir de la configuración de esta investigación es que se desarrollen nuevas perspectivas para la relación entre cine y enseñanza. Que esas posibilidades de actuación se acomoden en políticas, preferentemente públicas que tengan la capacidad de difusión, que tuvieron las Misiones Pedagógicas de la Segunda República. Del encuentro entre campesinos e intelectuales que se deparan con una cultura popular que no conocían y que incorporaron a sus perfiles, inspirándoles nuevos temas podemos plantear cuestiones en el ámbito educativo. ¿Cómo los profesores se relacionan con la cultura de los alumnos? y ¿El cine ayudaría en el intercambio entre maestro y pupilos? ¿Qué sería un cine bueno, genuinamente "de calidad"? Es para contestar esas preguntas fundamentales que deseamos construir una memoria de la experiencia del cine durante las Misiones Pedagógicas.

El potencial pedagógico de las producciones audiovisuales es enorme y, sin embargo, subestimado, pues olvidamos la importancia que los filmes tuvieron en el proceso educativo en un pasado reciente, como fue en la experiencia de las Misiones. El universo cinematográfico, cuando inserido en un contexto educativo, necesita de amplitud. El profesor que desea aprovechar el poder de las películas debe ir más allá de un patrón específico de cine.

La temática sugerida para intentar comprender el panorama actual, que trata el cine de forma secundaria, fue buscar experiencias pedagógicas antecedentes que dan un significado propio a los filmes. Profundizar en las características que el cine tenía en este contexto de las Misiones, extremadamente educativo, pero no formal, es una manera de comprender cómo aquella experiencia podría traducirse en pedagógica y favorable a un crecimiento de todos los involucrados.

Traer al presente la sensación que los misioneros tenían al seducir con el cine a personas que lo desconocían es el desafío, ya que hoy en día hay una saturación de estímulos audiovisuales. Conseguimos eso al revivir lo que sucedía con los niños, a partir del relato de un misionero en Guadalajara en el año de 1932: "siguen con atención una película [y] también se interesan, acaso más, por el manejo do aparato, cómo se pone una película, cómo se gradúa la luz y la velocidad; sienten junto a la alegría de ver el goce de comprender" (Patronato de Misiones Pedagógicas, 1934, 34). Era una enseñanza amplia, en que el contexto también educaba.

De manera resumida, al interpretar cuáles eran los valores y objetivos demarcados y aquéllos efectivamente alcanzados por el Patronato de Misiones y los misioneros cuando proyectaban y filmaban, confirmaríamos que los filmes relacionados y todo el contexto investigado no consistía sólo en la obtención de conocimiento formal o entretenimiento. Más allá del recurso pedagógico o recreo, comprenderíamos que el cine era un fin en sí mismo y que esencialmente está impregnado por la formación estética. Esa sería la gran contribución de las películas. Su faceta artística y vanguardista es lo que les garantizaría su inestimable valor. A pesar del analfabetismo no ser más el reto y tampoco la población rural el objetivo, aún necesitamos de más cultura general, como deseaba Cossío. Más cine, más arte y, en definitiva, más educación estética.

Referencias bibliográficas

CONDE, C. (2006). El cinematógrafo educativo en las Misiones Pedagógicas de España. En Eugenio Otero Urtaza (Ed.), Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936 (pp. 406-407). Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

GARCÍA ALONSO, M. (2003). Necesitamos un pueblo: Genealogía de las Misiones Pedagógicas. En Gonzalo Sáenz de Buruaga (Ed.), Val de Omar y las Misiones Pedagógicas (pp. 75-94). Murcia: Región de Murcia /Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

GARCÍA ALONSO, M. (2013). Instituciones visuales para pueblos olvidados. La utilización del cine en las Misiones Pedagógicas de la Segunda República. Cahiers de civilization espagnole contemporaine, 11, recuperado en 08/11/2015 http//ccec.revues.org/4861

MENDELSON, J. (2006). Archivos colectivos y autoría individual: la fotografía y las Misiones Pedagógicas. En Eugenio Otero Urtaza (Ed.), Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936 (pp. 158-171). Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2015). Las misiones pedagógicas en Murcia a través de su legado fotográfico (1933-1935). Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación, (2), 393-408.

ORTIZ-ECHAGÜE, J. (2005). Ver cine por primera vez: la experiencia de Misiones Pedagógicas. En, J. Montero y J. Cabeza (Ed.), Por el precio de una entrada: estudios de historia social del cine (pp. 133- 158). Madrid: Rialp.

OTERO URTAZA, E. (1982). Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular. A Coruña: Do Castro.

OTERO URTAZA, E. (1984). El patronato de Misiones Pedagógicas y los nuevos medios de Comunicación Social. Bordón, Revista de Pedagogía, 252, 187-206.

OTERO URTAZA, E. (Ed.) (2006). Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes.

PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS (1934). Memoria del Patronato de las Misiones Pedagógicas: Septiembre de 1931 / Diciembre 1933. Madrid: S. Aguirre.

PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS (1935). Memoria de la Misión Pedagógico-social en Sanabria (Zamora): Resumen de trabajos realizados en el año de 1934, Madrid: S. Aguirre.

ROSILLO RUBIO, L. (2014). Evaluación del patrimonio en la región de Murcia a través de la pantalla: Los documentales de Val de Omar para las Misiones Pedagógicas. Territorio de la memoria: Arte y patrimonio en el sureste español, Madrid: Fundación Universitaria Española, 167-182.

SABINA, J. Y PÉREZ-REVERTE, A. (2016) Debate informal grabado en vídeo y promovido por el diario El Mundo. Recuperado en 15/02/16. http://www.elmundo.es/cultura/2016/02/14/56bb0e5fca474152398b4669.html

SÁENZ DE BURUAGA, G. (Ed.) (2003). Val de Omar y las Misiones Pedagógicas. Murcia: Región de Murcia /Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

EL VIRUS DE LA INMUNODEFICIENCIA HUMANA EN ESPAÑA Y SUECIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Iglesias Villarán, María Inmaculada
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva, Huelva, España
inmaculada.iglesias@dedu.uhu.es

Cejudo Cortés, Carmen María Aránzazu
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva, Huelva, España
carmen.cejudo@dedu.uhu.es

Corchuelo Fernández, Celia
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva, Huelva, España
celia.corchuelo@dedu.uhu.es

Resumen

El Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) ha dejado de ser un problema para determinados colectivos socialmente desfavorecidos, para convertirse en una amenaza presente en todas las esferas sociales, además de un riesgo constante para el colectivo juvenil. En relación a esta población, en el último año aún seguían viviendo con el virus 4 millones de jóvenes, en el mundo, con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años.

El objetivo primordial de esta comunicación es ofrecer un somero pero preciso estudio comparativo, sobre la situación epidemiológica del VIH/sida en España y Suecia. A lo largo de la misma, se recoge información sobre las principales vías de transmisión del virus, las tasas de prevalencia o la evolución seguida en los últimos años, entre otros, en ambos países.

Por último, se lleva a cabo una revisión de algunos de los organismos internacionales más destacados en la lucha contra esta enfermedad, para finalizar con un cuadro comparativo de otros organismos e instituciones, también nacionales, que tienen como objetivo común la prevención de nuevos casos entre las vías principales de transmisión, así como la reducción del estigma y la discriminación de que siguen siendo objeto las personas seropositivas.

Abstract

he Human Immunodeficiency Virus (HIV) is no longer a problem for certain groups socially disadvantaged, to become a present threat in all social spheres, besides a constant risk for the youth group. In relation to this population, in the last year they were still living with the virus 4 million young people in the world, aged between 15 and 24 years.

The primary objective of this communication is to provide a brief but accurate comparative study about the epidemiological situation of HIV/AIDS in Spain and Sweden. This study also collected information about the main routes of transmission, prevalence rates and evolution followed in recent years, among others, in both countries.

Finally, it is carried out a review of some of the most prominent international organizations in the fight against this disease, to finish with a national comparative table with other agencies and institutions, also national, which have the common goal of preventing new cases and reducing stigma and discrimination that people living with HIV are still suffering.

Palabras clave: VIH/sida, jóvenes, organismos, España, Suecia.

Keywords: HIV/aids, young people, organisms, Spain, Sweden.

Introducción

A escala mundial, desde el comienzo de la epidemia del sida, a principios de la década de los 80, más de 78 millones de personas han sido infectadas por VIH y 39 millones han fallecido por esta enfermedad (ONUSIDA, 2014). Según datos del último informe emitido por ONUSIDA (2014), en el caso de los jóvenes en el último año aún seguían viviendo con esta enfermedad 4 millones, con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años. El grupo de los jóvenes es uno de los que cuentan con mayor vulnerabilidad, por la presencia de múltiples conductas de riesgo; de ahí que la edad donde se presentan el mayor número de nuevos casos a nivel mundial es entre los 15 y los 24 años (Macci, Benítez, Corvalán, Núñez & Ortigoza, 2008; Tarazona, 2006). Sin embargo, y pese a que el sida sigue siendo una enfermedad incurable, con altos índices de morbilidad y mortalidad, contándose por millones el número de personas que siguen viviendo con la enfermedad (en 2014, 36,9 millones [34,3 millones–41,4 millones]); desde la implantación por parte de ONUSIDA de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Naciones Unidas, 2000), en la actualidad Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el Sexto objetivo: "Combatir el VIH/sida, el paludismo y otras enfermedades", se han alcanzado innumerables avances en la lucha mundial contra el sida.

Como recoge el último informe publicado por ONUSIDA, sobre el alcance del sexto ODM (UNAIDS, 2015), a nivel mundial, el número de nuevas infecciones por VIH se ha reducido en un 35% desde 2000. En el último año, éstas descendieron a 2 millones [1,9 – 2,2 millones], más de un millón menos de nuevas infecciones que hace catorce años (3,1 millones [3.0-3.3 millones]). Estos 2 millones contrastan con los 6 millones que hubiese cabido esperar en 2014 si la respuesta al sida se hubiese mantenido al mismo nivel del año 2000, es decir, es tres veces menos de lo que podría haber sido. En 83 países, se ha producido un descenso notable o bien, se ha conseguido mantener la ratio estable. En más de 61, las nuevas infecciones por VIH han sido reducidas más de un 20%; en 22 países la epidemia ha sido detenida. En la región más afectada desde los inicios de esta enfermedad, el África Sub-Sahariana, se alcanzó una disminución de un 41% entre 2000 y 2014. No obstante, en 56 países la epidemia creció un 20% y en algunos casos aún más.

Según este informe, "How AIDS changed everything. MDG 6: 15 years, 15 lessons of hope from the AIDS response" (UNAIDS, 2015), los esfuerzos mundiales han evitado al menos 9 millones de nuevas infecciones, acumulativamente, desde el año 2000. Por otra parte, el ritmo de disminución

de nuevas infecciones también se ha acelerado. Antes de los ODM, los nuevos casos se redujeron sólo en un 2% entre 1995 y 1999, mientras que entre 2000 y 2005 cayeron un 15% y entre 2006 y 2010, se observó una reducción adicional de un 10%. Por último, en los últimos cinco años se ha alcanzado otro 10% adicional.

Estas tendencias muestran avances irreversibles en la mayoría de los países donde se ha producido una disminución de los nuevos contagios. Dichas reducciones pueden atribuirse, en gran parte, a la temprana expansión de los programas de prevención del VIH en un momento en el que el tratamiento no se había extendido lo suficiente. Todo esto ocurrió a un ritmo aún más rápido, cuando en los próximos años se fueron percibiendo los beneficios de la prevención del virus y la terapia antirretroviral.

Sin embargo, pese a los avances logrados en la que fue catalogada por la ONU "la epidemia del siglo", ésta continúa su progresivo avance en la población sexualmente activa, en especial los adolescentes y jóvenes. Desde el año 2000, ha habido un progreso moderado en los esfuerzos de prevención del VIH que apunta a las personas jóvenes, de edades entre 15 y 24 años. Los comportamientos sexuales riesgosos y el conocimiento insuficiente sobre el VIH continúan presentando altos niveles entre los jóvenes de muchos países (Naciones Unidas, 2015).

1. Situacion epidemiológica del VIH

1.1 El caso de España

Según el último informe de vigilancia epidemiológica del VIH/sida publicado en noviembre de 2015 por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI, 2015), en 2014 se notificaron 3366 nuevos diagnósticos de VIH, cifra que habría que elevar aproximadamente en un 25-30%, que es la estimación del porcentaje de personas con VIH que desconocen su situación serológica. La sexualización de la transmisión del virus es ahora casi absoluta, siendo la vía mayoritaria y en ascenso la de las relaciones sexuales entre hombres (HSH), un 53,9% (63,3% en los hombres), seguida de la heterosexual, un 26,0% (81,7% en las mujeres) y por último, la que se produce entre usuarios de drogas inyectadas (UDI), un 3,4%. Las otras vías clásicas (transfusión de hemoderivados contaminados o transmisión vertical) son anecdóticas. En torno al 85% de los nuevos diagnósticos de infección corresponde a hombres, mientras que la mediana de edad en el momento del diagnóstico fue de 35 años, sin diferencias por sexo, y las tasas más altas se produjeron en los grupos de edad de 25 a 29 años (17,0%) y de 30 a 34 (18,0%), lo que hace pensar que un porcentaje significativo se infectó a una edad temprana debido a relaciones sexuales arriesgadas (Kourtis et al., 2006).

Según datos del mismo informe (MSSSI, 2015), con referencia al periodo 2009-2014 se aprecian diferentes tendencias en los nuevos diagnósticos según las categorías de transmisión. Así, en el grupo de UDI se observa durante el periodo un descenso progresivo, al igual que en el caso de la transmisión heterosexual también se observa una tendencia descendente en mujeres, mientras en los hombres se mantiene estable. Por el contrario, aumentan las tasas de nuevos diagnósticos en HSH. Como resultado de estas tendencias contradictorias, las tasas globales parecen estar bastante estables. Dado el aumento del número de casos entre los HSH, se calcularon

también para este grupo las tasas por grupo de edad durante el periodo 2009-2014. Los resultados muestran un claro incremento de las tasas de nuevos diagnósticos entre los 25 y los 29 años, para el resto de grupos de edad no se observaron cambios estadísticamente significativos.

En definitiva, se puede afirmar que, desde hace algunos años, se ha ido produciendo un aumento consistente de nuevos diagnósticos en hombres jóvenes, muchos de los cuales se han contagiado en prácticas sexuales arriesgadas con otros hombres (Barrasa et al., 2007). La epidemia, como se preveía hace más una década (Bermúdez & Teva, 2003), se ha sexualizado casi por completo (el 80% de los nuevos diagnósticos de 2013 tuvieron su origen en la transmisión sexual). Al igual que en otros países de la Unión, actualmente el grupo más afectado por la infección son los HSH. Además, ésta es la única categoría de transmisión en la que se viene observando una clara tendencia ascendente desde 2004, año en el que los diagnósticos de HSH sólo supusieron un 30% del total de nuevos casos (actualmente, un 53,9%), (MSSSI, 2015).

1.2 El caso de Suecia

En Suecia se han notificado unos 12.000 casos de infección por VIH desde 1983[1], tras la aparición de la Ley de Enfermedades Infecciosas. En la actualidad son más de 7.000 las personas que viven con el VIH en el país. Esto representa una incidencia de casi 74 personas por cada 100.000 habitantes (0,07%). No obstante, este porcentaje se encuentra entre los más bajos de Europa.

En 2015, se reportaron 450 nuevos diagnósticos de infección por VIH, una cifra levemente inferior al promediado de los últimos 5 años (455 nuevos casos por año). De ellos, aproximadamente un 80% se corresponde con personas nacidas en el extranjero, entre los cuales, una gran parte adquirió la infección antes de llegar al país. Al menos 107 de los casos tuvieron un diagnóstico previo en otro país, pero informaron a la Agencia de Salud Pública en 2015 tras su llegada a Suecia.

En este mismo año, la vía de transmisión heterosexual fue responsable de la mayoría de los casos notificados. Desde 2011, el número de casos de infección por VIH por contacto heterosexual se redujo en un 25%. La notificación de nuevos casos por relaciones sexuales entre hombres (HSH) aumentó hasta 2013, sin embargo, durante los últimos dos años ha permanecido estable. Por otro lado, existe un 12% de los casos que desconoce la vía de transmisión lo que puede deberse a que muchos de ellos son diagnosticados bastante tiempo después de producirse el contagio.

En 2015, las mujeres representaron casi el 39% del número total de nuevos contagios, dándose el mismo nivel que el año anterior, mientras que los hombres se correspondieron con el 61%. Por último, la edad media en el momento de la notificación fue de 36 años para las mujeres y 37 años para los hombres.

[1] Los datos epidemiológicos de Suecia han sido obtenidos de la Folkhalsomyndigheten, Agencia de Salud Pública Sueca disponibles en https://goo.gl/r276lF. Y también de la página web de HIV idag, disponible en https://goo.gl/SxbZy5 y dependiente del mismo organismo nacional.

1.2.1 Infecciones producidas en Suecia

De los casos notificados en los últimos cinco años, sólo entre el 15% y 25%, cada año, declaró haber contraído el virus en Suecia. Por ejemplo, en 2015 se diagnosticaron un total de 84 casos (de los 450 totales), una cifra superior a 2014 cuando se produjeron 68 nuevos diagnósticos dentro del país, mientras que el 78% (unos 355 casos) adquirieron la infección en un país distinto a Suecia.

Desde 1983, la mayoría de los casos internos han contraído la infección a través de relaciones sexuales entre hombres. En el último año se informaron 39 casos en los que la vía de transmisión fueron las relaciones sexuales entre hombres, un poco más que en 2014 (cuando se dieron 34 casos), pero mucho menos que en el período 2011-2013, cuando el promedio fue de 64 casos reportados por año. En términos generales y a diferencia de otros países como España, este colectivo ha sufrido una disminución considerable en los últimos años. La misma evolución ha sufrido el colectivo de usuarios de drogas inyectables, donde sólo se notificaron 2 nuevos casos en 2015, dándose menos de 10 por año en el último quinquenio.

Por otro lado, el país de nacimiento con mayor representatividad para los nuevos diagnósticos a nivel nacional fue Suecia, con 51 casos. Los 33 casos restantes procedían de 24 países de nacimiento diferentes.

Por último, de los casos reportados en el país, aproximadamente el 27% correspondió a mujeres y el 73% a hombres. Mientras que la edad media en el momento de la notificación fue de 41 años para las mujeres y 36 años para los hombres.

2. Principales organismos en la lucha contra el VIH

Presentamos, a continuación, una breve descripción de los organismos e instituciones internacionales que han alcanzado mayor repercusión en este campo (González; León; Iglesias; Pérez y Jiménez, 2015). Citamos también, a modo de ejemplo, algunos programas de entre los muchos que se han puesto en marcha en los últimos años, así como otros organismos y asociaciones de carácter nacional, tanto suecos como españoles, que también han ocupado un papel relevante en la lucha contra el VIH/sida.

Como principal promotor de la acción mundial contra el VIH/sida, ONUSIDA/UNAIDS (Programa Conjunto de las Naciones Unidas dedicado al VIH/sida), promueve e incentiva una respuesta internacional encaminada a prevenir la transmisión del VIH, reducir la vulnerabilidad de los individuos y las comunidades al VIH/sida, prestar asistencia y apoyo a personas, grupos y naciones, y, en suma, mitigar el impacto de la epidemia. ONUSIDA surge de la necesidad de crear un programa que se encargara de coordinar los múltiples esfuerzos de algunos organismos de las Naciones Unidas con el objetivo común de combatir esta epidemia. Esta tarea, que desde 1986 había venido corriendo a cargo de la Organización Mundial de la Salud (OMS/WHO), pasó a depender de la ONU a través de este programa. Entre los programas que ONUSIDA ha llevado a cabo recientemente, cabría destacar el denominado "Getting to Zero", una estrategia para el quinquenio 2011-2015, encaminada a hacer realidad esta tripleta de objetivos: *"Cero*

nuevas infecciones. Cero discriminación. Cero muertes relacionadas con el Sida".

La OMS/WHO (Organización Mundial de la Salud) es una institución internacional, cuyas funciones generales son: detentar el liderazgo en los asuntos sanitarios, configurar la agenda de las investigaciones en salud y vigilar las tendencias sanitarias a escala mundial. Sin duda, una de las principales áreas de intervención de la OMS es la relativa al VIH/sida. En ella, la OMS desarrolla programas y proyectos relacionados con la promoción de la prueba del VIH y el control de la transmisión del virus por una u otra vía.

Otro organismo que vale la pena destacar es el UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas), una agencia de cooperación internacional para el desarrollo que defiende el derecho de cada mujer, hombre y niño a disfrutar de una vida sana, con igualdad de oportunidades para todos. Uno de sus fines prioritarios es conseguir que todos los jóvenes estén libres del VIH/sida. La labor del UNFPA en la prevención de esta infección se nutre de los principios que rigen su programación en materia de salud sexual y reproductiva en general, como son el fomento, protección y respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad de género, y la desaparición del estigma y la discriminación. En la acción programada de esta institución es esencial la participación significativa de quienes viven con esta enfermedad, apoyando e impulsando la educación integral de la salud, la educación sexual, así como servicios de información y educación que expliquen, claramente, cómo la transmisión sexual del VIH puede ser evitada. Su programa más destacado, y con el que se han conseguido avances significativos en el descenso de los índices de prevalencia de esta enfermedad, ha sido el denominado *"Preventing HIV and Unintended Pregnancies: Strategic Framework 2011–2015"*, un programa enmarcado en el *"Plan Mundial -promovido por ONUSIDA- para eliminar las nuevas infecciones por VIH en niños para 2015 y para mantener con vida a sus madres"*.

La GNP+ (Global Network of People Living with HIV) es una red mundial creada por y para personas con VIH/sida. Su objetivo último es mejorar su calidad de vida. Como red de redes, GNP+ sigue la estela de las necesidades de aquellos que viven con el virus en todo el mundo. Basada en los principios de la emancipación y la autodeterminación, GNP+ trabaja con redes regionales o nacionales de personas seropositivas de todos los continentes. Bajo el lema "¡Reclamamos nuestras vidas!", esta red global aplica un programa que se centra en la capacitación, la defensa de los derechos humanos, la salud, la dignidad y la prevención positivas.

A éstas vale la pena añadir otras instituciones supranacionales de ámbito más general, pero también empeñadas en lograr una reducción significativa de la incidencia del VIH/sida en el mundo. Es el caso de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), que lidera, dentro del Sistema de Naciones Unidas, la iniciativa global conocida como EDUSIDA; el UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia), que puso en marcha en 2010 la campaña "*Eliminar la Transmisión Madre-Hijo para 2015"*, o el *Equipo de Trabajo Interinstitucional sobre VIH y Jóvenes (IATT/YP, Inter Agency Task Team on HIV and Young People)*, fundado en 2001 en el marco de ONUSIDA, para mejorar la eficacia de la respuesta mundial al SIDA en este grupo poblacional.

Para completar esta información, véase la tabla siguiente en la que está consignado un interesante listado de entidades internacionales, regionales y nacionales, tanto suecas como españolas con sus respectivas páginas webs, en las que se puede consultar sus características, radio de acción y programas que llevan a cabo:

	SIGLAS/ACRÓNIMOS	ORGANISMO	SITIO WEB
Internacionales	INTERNATIONAL AIDS SOCIETY	International AIDS Society	http://www.iasociety.org/Default.aspx?PageId=538
	CONISIDA	Comisión Nicaragüense del Sida	http://www.mcp.org.ni/conisida/conisida.html
	OPS	Organización Panamericana de la Salud	http://www.paho.org/hq/index.php?lang=es
	UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia	http://www.unicef.es/
	UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas	http://www.unfpa.org/public/
	UNGASS	Sesión Especial sobre el VIH-Sida de la Asamblea General de Naciones Unidas	http://www.ungassforum.org/
	USAID	U.S. Agency for International Development	http://www.usaid.gov/
	WHO	World Health Organization	http://www.who.int/es/
	UNAIDS	Joint United Nations Programme on HIV/AIDS	http://www.unaids.org/es/
	UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	http://www.unesco.org/new/es
	IATT/YP	Inter Agency Task Team on HIV and Young People	http://www.unfpa.org/public/iattyp
	GNP+	Global Network of People living with HIV	http://www.gnpplus.net/
	SIDA STUDI	ONG	http://www.sidastudi.org/es/homepage

Españoles	CESIDA	Coordinadora Estatal del VIH/SIDA, España	http://www.ceSIDA.org/
	ADHARA	Centro Comunitario de VIH/Sida y otras ITS	http://www.adharasevilla.org/
	gTt	Grupo de Trabajo sobre Tratamientos del VIH	www.gtt-vih.org
	CREACIÓN POSITIVA	ONG	www.creacionpositiva.net
	CRE	Cruz Roja Española	https://www.cruzroja.es/vih/
Suecos	FOLKHÄLSOMYNDIGHETEN	Public Health Agency of Sweden	https://www.olkhalsomyndigheten.se/
	HIV-SVERIGE	ONG VIH-Suecia	http://www.hiv-sverige.se/
	RFSU	Riksförbundet för sexuell upplysning (Asociación Sueca para la Educación Sexual)	http://www.rfsu.se/sv/
	KAROLINSKA INSTITUTET	Karolinska Institutet is one of the world´s leading medical universities	http://ki.se/en/startpage
	HIV SWEDEN	Swedish association for HIV-positive people	

Conclusiones

Gracias a la lucha mundial contra el VIH y el sida, las tendencias muestran avances irreversibles en la mayoría de los países donde se ha producido una disminución de los nuevos contagios. Sin embargo, pese a los avances logrados en la que fue catalogada por la ONU "la epidemia del siglo", ésta continúa su progresivo avance en la población sexualmente activa, en especial los adolescentes y jóvenes. En el caso de España, la mediana de edad en el momento del diagnóstico, en 2015, fue de 35 años (sin diferencias por sexo), mientras que en Suecia fue de 36 años para las mujeres y 37 para los hombres. En ambos casos los jóvenes son el colectivo más afectado pese a los medios y la información que se entiendes disponibles.

Existen, también, otras similitudes entre ambos países como la sexualización casi por completo de la enfermedad. Las vías clásicas de transmisión, usuarios de drogas inyectables, transfusión de hemoderivados contaminados o transmisión vertical, son anecdóticas tanto en España como en Suecia. Esto ha supuesto que en ambos países se haya tenido que dejar de hablar de grupos de riesgo, para hacer referencia a prácticas de riesgo (en su gran mayoría prácticas sexuales).

No obstante, también se encuentran grandes diferencias. La principal es la tasa de nuevos diagnósticos de 2015. Mientras que España tiene valores superiores a la media de la Unión Europea, Suecia está entre los países con valores más bajos. En concreto, el pasado año se dieron en nuestro país 3366 nuevos diagnósticos, frente a 450 en el caso de Suecia. Una diferencia realmente considerable.

Por otro lado, pese a que en ambos países la sexualización de la transmisión es común, en España la vía principal son los hombres que tienen sexo con hombres, produciéndose un constante aumento de casos por año; a diferencia de Suecia donde en los últimos años se han conseguido controlar las nuevas infecciones por esta vía, y donde los nuevos casos suelen proceder de relaciones heterosexuales en su mayoría.

Por último, en Suecia tiene un gran peso el porcentaje de nuevos contagios en personas originarias de otros países, así como el número de casos en los que la infección fue contraída fuera del país. En España, sin embargo, aunque el porcentaje de personas extranjeras con VIH es importante en base a la proporción de población inmigrante existente en el país, éste no se corresponde con la mayor parte de los nuevos contagios, dándose estos en personas de nacionalidad española.

En definitiva, podemos afirmar que el VIH/sida sigue siendo un lastre, en ambas sociedades, contra el que luchar aunque su evolución, así como su incidencia, haya sido diferente en cada caso. No obstante, tanto en Suecia como en España sigue siendo necesaria la intervención de todos aquellos organismos, instituciones y organizaciones comprometidas con la lucha contra esta enfermedad.

Agradecimientos

Esta comunicación está unida a la investigación doctoral llevada a cabo por María Inmaculada Iglesias Villarán, actualmente en proceso, y a una estancia de investigación predoctoral realizada por la misma, en la Universida de Uppsala, Suecia (agosto-diciembre de 2015), ambos financiados por una beca del programa de Formación del Profesorado Universitario (ref. AP2012 -1823), respaldado por el ministerio de Educación, Cultura y Deporte, al cual quisiera expresar mi más sincero agradecimiento.

Referencias bibliográficas

BARRASA, A., LORENZO, J. M., SÁEZ, L. M., SALADIÉ, P., ARELLANO, E., LARRAÑAGA, G.,... CASTILLA, J. (2007). Riesgo elevado de infección por el virus de la inmunodeficiencia humana en varones homosexuales incluso después del contacto con el sistema sanitario. Enfermería Clínica, 17(6), 302-308.

BERMÚDEZ, M. P. & TEVA-ÁLVAREZ, I. (2003). Situación actual del VIH/SIDA en Europa: análisis de las diferencias entre países. International Journal of Clinical and Health Psychology, 3(1), 89-106.

GONZÁLEZ, J. C.; LEÓN, J. A.; IGLESIAS, M. I.; PÉREZ, H. M. Y JIMÉNEZ, J. R. (2015). Referencias básicas para una acción social y educativa en el ámbito del VIH/SIDA. En Morón, J.A.; López, F. y Cobos, D. (Dir.) Investigar e intervenir en educación para la salud. Madrid: Narcea, pp. 117-131. ISBN: 978-84-277-2087-9.

KOURTIS, A.P., KRAFT, J. M., GAVIN, L., KISSIN, D., MCMICHEN-WRIGHT, P. & JAMIESON, D. J. (2006). Prevention of sexually transmitted human immunodeficiency virus (VIH) infection in adolescents. Current VIH Research, 4(2), 209-219.

MACCI, M. L., BENÍTEZ, L., CORVALÁN, A., NÚÑEZ, C. & ORTIGOZA, D. (2008). Conocimientos, actitudes y prácticas acerca del VIH/SIDA en jóvenes de nivel medio de educación del área metropolitana, Paraguay. Archivos de Pediatría Uruguay, (79), 253-263.

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2015). Vigilancia epidemiológica del VIH/SIDA en España Actualización del 30 de Junio de 2015. Recuperado de http://goo.gl/kZGhSI

NACIONES UNIDAS (8 de septiembre de 2000). Declaración del Milenio, A/RES/55/2. Recuperado de http://goo.gl/2SdKwf

NACIONES UNIDAS. (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015. Recuperado de http://goo.gl/kOgVBo

TARAZONA, D. (2006). Estado del arte sobre comportamiento sexual adolescente. Revista Electrónica del Instituto Psicología y Desarrollo, (7), 1-22.

UNAIDS. (2014). The Gap Report. Recuperado de: http://goo.gl/xcYgxb

UNAIDS (2015). How AIDS changed everything. MDG 6: 15 years, 15 lessons of hope from the AIDS response. Geneva, Switzerland: UNAIDS. ISBN: 978-92-9253-069-3.

IDENTIDADES Y DIFERENCIAS: GEOGRAFÍAS DE LO DIVERSO, HISTORIAS DE LO COMÚN

González Luis, Mª Lourdes C.
Universidad de La Laguna, España
mlgonzal@ull.edu.es

Resumen

Ni globalización ni universalización, hechos más o menos presentes en todos los puntos del planeta, han hallado su traducción en una mayor ni mejor convivencia entre los pueblos. De ahí la necesidad de analizar e interpretar los conceptos de patria y globalización, y en concreto de la tríada local-global-universal, en cuyo análisis la homogeneidad es mostrada como antagónico artificio opuesto a los acervos constituyentes de cada pueblo. Son muchos los cambios culturales, ecológicos, económicos, políticos y tecnológicos que están indicando que las interacciones, vínculos, encuentros y contradicciones están siendo reorganizadas. La nueva racionalidad tecnológica, la ley de la oferta y la demanda, se han divorciado del compromiso con una sociedad o cultura particular desestabilizándolas y anulando lugares, memorias y cosmologías particulares y diversas. Aquí se pretende ampliar la perspectiva hasta ahora asumida, destacando los tránsitos y las huellas que dejan las tensiones entre memoria/olvido, globalización/diversidad, entre ataduras/articulaciones en la conformación de ciudadanías. En suma, las ataduras inspiradas en la visión de la globalización del mercado parecerían resolver e inhibir el conflicto, la agresión y la violencia, al impedir el reconocimiento crítico de interlocutores diversos y en condiciones de desigualdad. Los deseos, necesidades y las posiciones ideológico - políticas se resignifican. La llegada de las tecnologías del conocimiento, de la comunicación y del consumo intensivo; su impacto sobre las personas, los grupos, sus motivaciones, sus historias y su cultura parece haber pulverizado las premisas socio-críticas y emancipadoras, requiriendo más que nunca de nuevos discursos y prácticas político-educativas desveladoras y transformadoras.

Abstract

Neither globalization nor universality, made more or less present in all parts of the world, have found their translation more or better coexistence among people. Hence the need to analyze and interpret the concepts of nation and globalization, and particularly of the universal-global-local triad, in which analysis the homogeneity is shown as antagonistic artifice opposite of the constituent heritage of each people. There are many cultural, ecological,

economic, political and technological changes that are indicating that interactions, links, meetings and contradictions are being reorganized. The new technological rationality, the law of supply and demand have divorced from the commitment with a particular society or culture unbalancing and annulling places, memories and individuals and various cosmologies. This is intended to broaden the perspective hitherto assumed, highlighting transits and tracks left by the tensions between memory / oblivion, globalization / diversity between bonds / joints in shaping citizenships. In addition, the bonds inspired by the vision of market globalization seem to resolve and inhibit conflict, aggression and violence, by preventing critical recognition of various partners and under conditions of inequality. Desires, needs and ideological and political positions - redefine themselves. The advent of technologies of knowledge, communication and intensive consumerism; its impact on individuals, groups, their motivations, their histories and culture seems to have pulverized the socio-critical and emancipatory premises, requiring more than ever of new discourses and skinners and transformative political-educational practices.

Palabras clave: Identidades, globalización, racionalidad tecno-mercantil, ciudadanías secuestradas, ciudadanías emancipadas.

Keywords: Identities, globalization, techno-commercial rationality, kidnapped citizenships, enfranchised citizenship.

1. Identidades y diferencias: geografías de lo diverso, historias de lo común

« ¿Qué es lo común? Algo que se pone en juego antes de los que enseñan y aprenden, antes de los que mandan y obedecen (...). Hay que volver a pensar lo común, el ciudadano debe reinventarse».

Jorge Alemán, "El nuevo malestar de la cultura. Políticas para un sujeto dividido"

Adagios.-

En una curiosa, y no menos sospechosa, reapropiación ideológica, muchos de los conceptos emanados de la posmodernidad y el poscolonialismo, encuentran perfecta correspondencia en el discurso corporativo y en la ideología neoliberal, cuyos fundamentos son en rigor anti-esencialistas, anti-estatistas y profundamente individualistas. En realidad, es una más de las muchas fagocitaciones sistémicas en las que resulta especialista el camaleónico modelo mundo del capital.

Circulación, movilidad, diversidad e innovación constituyen sus condiciones de posibilidad. Las diferencias -entre mercancías, consumidores, estilos, culturas- parecen multiplicarse hasta el infinito en el mercado global, que arremete con furia contra las fronteras, las memorias y las identidades estables, si es que eso de identidades estables tiene aún algo de sensatez discursiva.

Al respecto y convocando un análisis menos simplista en torno a las caracterizaciones de lo identitario, insisto, habitamos tiempos de paradoja y equilibrismo, de contradicciones sin resolver. Se redibujan las ofertas y las demandas se desdibujan. Se apunta y dispara al proyecto de globalización, la pretendida homogeneización y la unicidad del pensamiento como amenazas inminentes y, al tiempo, se abunda en los discursos de "patria", "pertenencia", "identidad", "idiosincrasias", "raíces", "diversidades", "diferencias"..., sospechosa contradicción. Ni lo uno, ni lo otro; ni los trasnochados y recalcitrantes reaccionarios de la "unidad de destino en lo universal", ni las nuevas versiones fundamentalistas que demarcan el territorio al estilo canino. Es la nueva trampa: el discurso encubridor del abandono de los retos radicales de la justicia y la igualdad. Frente a este peligro fundamental asoman con estridencia otros retos fundamentalistas, el de las diferencias integristas, el de las vindicaciones de otras identidades fuertes, dogmáticas, trágicamente totalitarias. Es la otra gran amenaza emanada de este siglo de homogeneizaciones contrastadas con la acentuación arrolladora de la diversidad. Es el tercer mito fundante de dramáticos presentes, de oscurecidos e inciertos futuros: el de la identidad.

El capital es, en última instancia, el que ha establecido una auténtica política de la diferencia, mediante las estrategias de mercado, la volubilidad de la moda y la centralidad -económica, política y cultural- del consumo, hoy más que nunca de valores simbólicos. Ese abundamiento en las políticas de la diferencia, precisamente en un tiempo marcado por la homogeneización, no es inocente. El arribo de la diferencia como hilo conductor de los discursos y la implementación de políticas en los últimos treinta años, no fue más que la estrategia de neutralización de cualquier resquicio de resurrección del discurso de la igualdad.

Las prácticas soterradas de la xenofobia y la discriminación terminaron pulverizando la política proyectada, conduciéndola a una suerte de retorno al regateo corporativista y una radicalización de las posiciones en total contradicción con las intenciones multiculturales iniciales. Las identidades étnicas, en última instancia, son construcciones sociales tanto como las identidades nacionales. Como dice Giddens, no hay casos de pureza étnica, como no hay tampoco purasangres nacionales, y la defensa de las culturas minoritarias es sólo posible en un marco más amplio que para él sería una suerte de nacionalismo cosmopolita, «la única forma de identidad nacional compatible con el orden global» (Giddens, 1998, p.133 y 136).

La tolerancia por el otro, el respeto por las diferencias y la solidaridad ínter-étnica que animaran inicialmente al multiculturalismo fueron encogiéndose en una estrecha noción de pertenencia intra-grupal que atizó la lucha por la defensa de intereses sectoriales y derechos parciales en detrimento de una visión comprensiva y solidaria de la sociedad. Esto, sin duda, es efecto del desmantelamiento progresivo del estado de bienestar keynesiano, que ha reducido la seguridad social; de la flexibilización del mercado laboral, que aumentó las huestes de desempleados y semi-empleados; de la propagación de la ideología neoliberal, que declara obsoleta la mera noción de sociedad, supeditada a la libertad del individuo- consumidor; de la progresiva constitución de las identidades sociales en la participación segmentada en el consumo (Trigo, Abril,2009, p. 168).

De modo que casi legislado por decreto, el multiculturalismo se ha convertido en una retórica punitiva, un conjunto de normas de buena conducta y de protocolos acerca de lo que es políticamente correcto, donde lo que importa no es tanto erradicar el racismo como las expresiones racistas; no tanto abolir definitivamente la lacra de una historia de

invisibilización de lo femenino o, una vez hechas presencia inobviable, la inveterada resistencia patriarcal a su ocupación de espacios de poder, cuanto la condena de los exabruptos de la violencia de género; no tanto el ejercicio honesto de las políticas del reconocimiento y la integración, cuanto la clasificación –en un catálogo cuasi borgiano-en múltiples civilizaciones en orden a condicionantes religiosos, lingüísticos, axiológicos, históricos..., lo que redunda en los reagrupamientos tribales. Asistimos a la reedición de un nuevo "tiempo de tribus" como nos refiriera M. Maffesoli, que terminan considerando las diferencias entre pueblos exclusivamente en parámetros culturales y no en los económicos, ideológicos y políticos, sin duda, auténticamente más atronadores e interpelantes del modelo mismo. Tiempo donde, en definitiva, la celebración de la diversidad oculta la intensificación de la discriminación y de las diferencias.

Al margen de esta especie de paranoia geopolítica, entendemos la trampa de "lo multicultural" como un mecanismo político de administración de las diferencias, un dispositivo de contención de las tensiones sociales y los antagonismos políticos desviados hacia —o reducidos a— una manifestación predominantemente discursiva de lo cultural.

Compartimos con Jameson (1993, p. 17-52), la convicción de que la progresiva reducción de la política, de la lucha de clases primero, a las políticas identitarias y de la diferencia después, ha contribuido a la larga a encubrir desigualdades más profundas y alteridades más radicales bajo el velo ideológico del multiculturalismo.

En una palabra, pese a las notables diferencias que podemos registrar entre las políticas multiculturales y la retórica sobre la diversidad cultural, es preciso admitir que ambas constituyen una mistificación liberal y en última instancia occidentalista y neocolonial de la globalización.

Los discursos sobre la diversidad cultural y el multiculturalismo están vinculados, indudablemente, al discurso posmoderno sobre la diferencia, pero también —aunque esto haya sido menos advertido— a la necesidad del capital global por diversificar los mercados, flexibilizar la producción y promover el consumo. La diversidad cultural es una condición indispensable para la obsolescencia acelerada de los valores simbólicos y la segmentación continuada de mercados. La diversidad cultural también vende.

Esto explica, en conjunción con la crisis de los estados nacionales y otras instituciones modernas, la profunda inestabilidad de las identidades sociales y políticas así como la crisis de valores en una sociedad donde todo se vende y todo se compra, donde todo es relativo, traducible, intercambiable, donde todo es simulacro y los valores, convertidos en valor, adquieren una presencia ubicua y etérea.

Tanto el recrudecimiento de los nacionalismos y de la xenofobia, como el retorno fundamentalista a identidades étnicas o religiosas, o la tribalización generalizada de sociedades objetivamente multiétnicas y en apariencia cosmopolitas, o el recrudecimiento de las identificaciones primarias, en una inversión de los procesos de individuación por identificación secundaria típicos de la modernidad, cuando las diferencias étnicas, de clase o de religión fueran subsumidas a las identidades nacionales, son todas reacciones consecuentes y comprensibles a la universalización de particulares impuesta por la globalización.

Andante.-

Se trata de posicionarse en primera instancia frente a la pobreza y recuperar la reivindicación originaria de la redistribución equitativa de la riqueza. Que cada pueblo pueda ejercer efectivamente el derecho de acceder al conocimiento, a desarrollar la capacidad de generarlo, y a la toma de decisiones sobre la explotación de los recursos naturales. Para avanzar en la solución de los problemas generados por la asimetría de las relaciones interculturales, que a mediano y a largo plazo establezcan una situación estable y legítima, se necesita el reconocimiento de la igualdad de derechos de todos los pueblos que son diferentes y tienen sus propias idiosincrasias, y se requiere que se lleven a cabo reformas de los Estados y de los organismos internacionales para establecer nuevas relaciones sociales, económicas, políticas y culturales entre pueblos, entre países, entre regiones y entre civilizaciones, en condiciones de simetría.

Asumir que no hay incompatibilidad alguna en tener una identidad personal fincada en varias capas de identificación: (alguien puede ser ye kwana, venezolano, latinoamericano, y ciudadano del mundo). Por el contrario, el diálogo entre pueblos es la condición de posibilidad de dar una respuesta positiva a aquél ¿podremos vivir juntos? -aún sin respuesta- que Alain Touraine formulara hace casi dos décadas.

Tal y como se nos quiere hacer creer, ¿es cierto que vivimos en un periodo de regresión democrática? Bastantes indicadores apuntan en ese sentido: abstención, desprestigio de la clase política, falta de civismo, débil cohesión social, incremento de la violencia, ascenso de los extremismos… Sin embargo, hay que desconfiar de las falsas evidencias y de los juicios apresurados. Pues podría ser que la crisis de lo político y el sentimiento de desazón en el seno de la democracia no fueran tanto efectos de una regresión, sino más bien efectos de una progresión de la exigencia democrática en la sociedad civil, a la que las actuales instituciones políticas no saben ni pueden dar ya respuesta.

La creciente distancia entre sociedad civil y representación política, que toma la forma de un divorcio entre ambas, nos invita a volver a plantearnos la cuestión democrática. Ha pasado el tiempo en el que para calificar como democrático a un régimen bastaba con la regular elección de representantes por sufragio universal. Nuestra percepción de la democracia es marcadamente más avanzada, exigente y compleja. En una sociedad en movimiento, una democracia que no progresa, retrocede. El cuestionamiento de la política resulta de su creciente incapacidad para cumplir las funciones que eran tradicionalmente las suyas, de forma muy particular las del poder, el discurso, la representación y la legitimidad. Es indiscutible la pérdida de poder de lo político en razón de la relativización del lugar del Estado-nación. Mundialización y localismo desafían por arriba y por abajo ese lugar esencial de la legitimidad política, en cuyo interior se ha forjado la identidad de los regímenes democráticos. Ciertamente, no estamos ante el fin de los Estados-nación, sino, más bien, ante su banalización en una especie de balcanización de los poderes, sin que emerja una verdadera gobernanza mundial a la altura de la globalización de las cuestiones políticas actuales (medio ambiente, salud, pobreza, regulaciones económicas, terrorismo, etc.). Lo que el poder político ha perdido con el declive de la autonomía de las naciones no lo ha recuperado en otras instancias que puedan reivindicar para ellas una auténtica legitimidad democrática y un ejercicio efectivo del poder.

Estamos inmersos, como es sabido, en una situación profunda y estructural de crisis, que es compleja y polifacética. No es sólo una crisis económica, sino también social, política, cultural, institucional, ecológica, y de valores. Se ha dicho que el presente siglo XXI será un

siglo de valores y principios o no será, frente a las corrientes hasta hoy imperantes, del individualismo político, del darwinismo social, del economicismo ultraliberal, del consumismo desmedido, de la degradación medioambiental, de la falta de buen gobierno y de transparencia, de la corrupción política y administrativa, etc.

Todo lo anterior se va a producir además, en un contexto caracterizado sustancialmente por la globalización y la competitividad, por el riesgo global, por la deslocalización, por la precarización de empleos y de salarios, en una economía y una sociedad del conocimiento; y de crisis del sistema político clásico, y del modelo de Estado.

El sistema político clásico representativo y surgido con el Estado Liberal de Derecho, y con el modelo de Estado-nación imperante fruto de él; no sólo ha desaparecido, sino que también y además se ha deslegitimado política y administrativamente. Basta decir sintética y sustancialmente, que el proceso de globalización ha inserto el modelo clásico del sistema político y estatal, en un nuevo entorno en el que no es el actor principal, y que están sujetos ambos a las actuaciones y presiones de Agencias, instituciones y élites mundiales, no sólo a veces incontrolables y no democráticas, sino también y sobre todo opacas.

En cuanto a la crisis de insuficiencia del modelo clásico del sistema representativo y de partidos; éste se ha visto desbordado por los planteamientos y las demandas de la sociedad civil y de la ciudadanía, que instan a una democracia más completa, fuerte, deliberativa , reflexiva y participativa; y ello a través de una serie de nuevos mecanismos y vías de participación más directas, y mediante el protagonismo de los diversos actores sociales (tales como las ONG.'s; los movimientos sociales y asociaciones culturales de diversos caracteres; los movimientos ecologistas, feministas e indígenas; las cooperativas, etc.).

Como se ha dicho, la crisis del Estado hoy es diversa (política, social, territorial, ideológica y de valores, y de funciones básicamente), y entre ellas destacaría la quiebra del Estado de Bienestar o Welfare State, el cual es una forma política histórica concreta, relativamente creciente, que se ha manifestado de diversas formas y con diferentes características en diversos países del mundo.

La aparición y la consolidación y el desarrollo del Estado de Bienestar, no van a ser de una forma espontánea y rápida, sino que a ser fruto de un largo y complejo proceso, y a la vez fruto de numerosas reivindicaciones sociales (básicamente de los movimientos y sindicatos obreros, de los partidos de clases, de las aportaciones del socialismo científico y del utópico, de las reivindicaciones de las mujeres, etc.). Por el contrario, la crisis por causas diversas, y el desmantelamiento del Estado de Bienestar, es hoy un proceso rápido y a veces improvisado. Además, resulta llamativo el hecho de que la desaparición del Estado de Bienestar en algunos países, se está operando, cuando éste aún no se había desarrollado suficientemente.

El contexto actual de la globalización va a implicar también unos cambios estructurales de la sociedad y del modelo de relaciones laborales. Los fenómenos de la diferenciación, la interdependencia, la fragmentación, la complejidad social; y la decadencia y la desaparición progresiva de las clases medias, aparecen hoy como relevantes.

La crisis actual entre otros efectos, está produciendo además un temor e inseguridad acendrados en la población, y un debilitamiento progresivo de la democracia y de sus instituciones y del contrato social, en la ciudadanía y en la sociedad civil. Ahora bien, esta crisis múltiple actual, también y sobre todo es una crisis de virtudes y valores públicos. En la contemplación del fenómeno actual de la crisis, hay que tener en cuenta y examinar también, cuál es el discurso y el contenido del

lenguaje de la clase política y de los distintos medios de comunicación social y de las redes sociales. Resulta no sólo sorprendente, sino además más bien dramático, que a las clases más desfavorecidas junto a la disminución y/o eliminación de sus prestaciones y derechos públicos, se les llegue a responsabilizar también de los fracasos financieros del capitalismo y de sus gestores bancarios y empresariales.

Las políticas públicas sociales son el principal instrumento, y a la vez la expresión de derechos sociales y de la realidad del Estado de Bienestar; las cuales si bien con tendencias y características comunes, aparecen con propia idiosincrasia en cada lugar.

En ocasiones hoy, fruto del neoliberalismo imperante, se consideran a las políticas públicas sociales como residuales y derivadas de las políticas públicas económicas; cuando ambas son relevantes y complementarias a la vez; y éstas no son un gasto sino una inversión, como se ha demostrado suficientemente, e implican un "valor añadido" digno de atención, y un factor determinante de la cohesión económica y social.

Presto.-

A tenor de lo hasta aquí expuesto, se nos muestran serias razones en favor de los procesos de integración y de una educación que los ponga en valor. Ello exige ir, conviene enfatizar, mucho más allá de la idea de integración regional, que suele proponerse, sobre todo, como vía para una mayor competitividad económica frente a otros países. Por lo que se refiere a la protección del medio, a garantizar un desarrollo sostenible, etc., la integración ha de traducirse en un orden global, con capacidad jurídica y política para impedir lo que resulta lesivo para los seres humanos (o, lo que es lo mismo, lo que resulta lesivo para la vida en nuestro planeta), para impulsar y coordinar medidas concretas y para controlar su aplicación, sin que escapen a ese control democrático general ni los países ni las empresas transnacionales.

La educación ha de mostrar esta necesidad, ha de poner el acento en los peligros de desarrollos científico-tecnológicos locales que no tengan en cuenta sus repercusiones globales.

La educación, y muy concretamente la alfabetización científico-tecnológica, ha de tratar con detenimiento estas cuestiones. Es preciso, sobre todo, que esa educación permita analizar planteamientos que son presentados como «obvios» e incuestionables, sin alternativas, escamoteando de ese modo la posibilidad misma de elección. Ese es el caso, pensamos, de la idea de «competitividad». Curiosamente, todo el mundo habla de competitividad como algo del todo necesario, sin tener en cuenta que se trata de un concepto muy contradictorio cuando se analiza globalmente: ser «competitivos» significa poder ganarle a otros la partida; el éxito en la batalla de la competitividad conlleva el fracaso de otros. Puede ser ilustrativa a este respecto la forma en que Sánchez Ferlosio (1997) se refiere a «la perspectiva del actual encarnizamiento de la competencia, con la inexorable urgencia de ajustarse sin pausa a la aceleración de la carrera de la competitividad». Se trata, pues, de un concepto que responde a planteamientos particularistas, centrados en el interés de una cierta colectividad enfrentada —a menudo «encarnizadamente»— a «contrincantes» cuyo futuro, en el mejor de los casos, nos es indiferente… lo cual resulta contradictorio con las características de un desarrollo sustentable, que ha de ser necesariamente global y abarcar la totalidad de nuestro pequeño planeta.

Volvemos a insistir aquí en algo que hemos repetido hasta la saciedad, y es que eso de la sana competencia, no deja de ser otra perversión aceptada dentro de "lo políticamente

correcto". Competir, más allá de la aceptable rivalidad deportiva, es siempre "negación del otro", ¿se puede entonces enarbolar como valor educativo sin pudor?

Por otra parte, la preocupación por la pérdida de la diversidad cultural es compartida por la mayoría de quienes analizan la problemática de nuestro próximo futuro. Sin embargo, esta uniformización de culturas no puede atribuirse, obviamente, a una integración política -que aún no ha tenido lugar-, ni mucho menos a una homogeneidad redistributiva en lo económico –que difícilmente tendrá lugar-, sino que es una consecuencia más de la globalización mercantil, que está originando «una estéril uniformidad de culturas, paisajes y modos de vida» (Naredo, 1997: 130). Edgar Morin insistía en la misma idea: «Culturalmente, hay que volver a la unidad de lo múltiple». Dicha integración reforzaría el fortalecimiento de la democracia y contribuiría a un desarrollo de los pueblos que no se limitaría, como suele plantearse, a lo puramente económico, sino que incluiría, de forma destacada, el desarrollo cultural.

Podemos concluir que el papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas ha de ser contribuir a hacer frente, de forma global y coherente, al triple desafío que supone el desarrollo de los pueblos (incluido, por supuesto, su desarrollo cultural), el fortalecimiento de los sistemas democráticos y los procesos de integración.

En ello, pensamos, la educación tiene una especial responsabilidad, por lo que, en síntesis, habría que contribuir a:

- Promover la emergencia de un nuevo saber complejizado, un saber inter y transdisciplinar, un saber contra-hegemonía, un saber contra-poder,

- Generar un conocimiento creador y transgresor, con una clara transferencia social; un conocimiento comprometido, ético, responsable y transformador,

- Recuperar el sentido de 'lo público', lo común, haciendo emerger 'lo político' en la urgente necesidad de refundación de la política.

Referencias bibliográficas

Giddens, A. (1999). La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia. Taurus Ediciones.

Jameson, F. (1993): "On 'Cultural Studies'," Social Text 34.

Naredo, J.M. (1997): «Sobre el rumbo del mundo», Le monde diplomatique, edición española, año II, nº 20.

Sánchez Ferlosio, R. (1997): «Sobre el sindicalismo», El País, pp. 11-12, 6 de septiembre.

Trigo, A. (2009): La lógica global del multiculturalismo. Quórum Académico, vol. 6, núm. 1, enero-junio, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

PROGRAMAS DE BILINGÜISMO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. UNA PERSPECTIVA COMPARADA DESDE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Martín-Sánchez, Miguel
Universidad de Extremadura, Cáceres, España
miguelmartin@unex.es

Cáceres-Muñoz, Jorge
Universidad de Extremadura, Cáceres, España
jorgecm@unex.es

Resumen

La demanda de docentes que dominen competencias lingüísticas relacionadas con el inglés para ejercer la docencia en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria es una realidad. La necesidad de generar profesionales con esta competencia va más allá del conocimiento del idioma. No se circunscribe a elevar el nivel de lengua extranjera, sino que va más allá, tratando de formar futuros docentes para que ejerzan su docencia en dicho idioma. Esto supone una perspectiva distinta y que suscita múltiples retos. Estos, los asume la universidad española a través de una restructuración y aparición de nuevos títulos que tienen como objetivo formar docentes con una competencia bilingüe destacada. Desde este panorama ya real, este trabajo tiene como propósito analizar las distintas iniciativas que, desde la universidad española en sus distintos campus, establece para la formación de profesores. En este sentido, se establecerán como unidades comparativas de análisis, los distintos planes docentes y políticas concretas que sustentan las distintas propuestas universitarias. Buscamos esclarecer las distintas modalidades existentes de formación para el bilingüismo, así como entrever una prospectiva prudente de hacia dónde pueden ir encaminadas estas propuestas.

Abstract

The demand for teachers who are fluent language skills related to English for teaching in the stages of early childhood education, primary and secondary schools is a reality. The need to generate professionals with this competition goes beyond the knowledge of the language. It is not confined to raise the level of foreign language, but goes beyond, trying to train future teachers to exercise their teaching in that language. This is a different perspective and raises many challenges. These, assumes the Spanish university through a restructuring

and emergence of new titles that aim to train bilingual teachers with an outstanding competition. From this and real picture, this work aims to analyze the different initiatives, from the Spanish university in its various campuses, provides for the training of teachers. In this regard they shall be established as comparative analysis units, different teaching plans and concrete policies that support the different university proposals. We seek to clarify the various existing forms of training for bilingualism and prudent foresight glimpse of where they can go directed these proposals.

Palabras clave: bilingüismo, universidad, formación, profesorado, docencia

Keywords: bilingualism, college, training teachers, teaching.

Introducción

De acuerdo con la definición que nos ofrece Lam (2001) acerca de lo que significa bilingüismo, es decir, la posibilidad de ser competente comunicativamente en dos lenguas, no podemos ignorar que es algo que en el contexto del siglo XXI debe ser asumido por todo ciudadano. De hecho, el acto de comprender y saber sobrevivir en el actual sistema político, económico y social depende en un elevado porcentaje del acceso a la información. Y en muchos casos esta circunstancia se ve comprometida por el dominio de más de un idioma. Este reto de carácter social y comunitario necesita que desde las instituciones educativas se oferte una educación bilingüe. Por tanto, esto genera todo un campo teórico y práctico sobre el que reflexionar, investigar e innovar. Localizado el reto, se ha de clarificar a qué nos referimos con educación bilingüe, así como determinar cual es su propósito certero. Las inclinaciones que se pueden destacar hoy día representan la idea de educación bilingüe como una acción que no tiene que ver con la enseñanza de otra lengua en paralelo. Sino de enseñar en la segunda lengua, impartiendo contenidos que son aprendidos mediante el nuevo vehículo (Lova y Bolarín, 2015). De esta forma se produce un aprendizaje doble pero simultáneo, por un lado del propio contenido y por otro de la propia lengua que es practicada. El enfoque sigue centrándose sobre el contenido (Fomine, Falk y Orlik, 2011), y poco a poco la utilización del segundo idioma irá elevando las posibilidades de desenvolvimiento en este. Esto supone un cambio metodológico de notable magnitud, así como un reto para la formación, coordinación y acción didáctica de los docentes. El desarrollo didáctico de este tipo de educación ha traído consigo todo un enjambre de variantes metodológicas que se representa en una variabilidad de términos que en muchos casos da lugar a confusión y que conviene aclarar. En este sentido estudios como el de Martín del Pozo (2013) son de ayuda. Algunos de los términos que metodológicamente dominan el panorama de la enseñanza bilingüe en los distintos niveles del sistema educativo son: CLIL o Content and Language Integrated Learning; AICLE o Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera; EMILE o Enseignement d ´une Matière par I ´Intégration d'une Langue Etrangère; EMI o English as a Medium of Instruction. El primero de los términos se sitúa en el mundo anglosajón, el segundo hace referencia al equivalente en español, el tercero a su equivalente francés y por último, el cuarto, como señala la autora es el que mejor recoge la realidad metodológica de los formatos de enseñanza bilingüe en la actual universidad europea.

Lo realmente destacado es que, independientemente del término que utilicemos, la componente metodológica de la enseñanza del segundo idioma parte de una raíz común. Aquella que autores como Siguán y Mackey (1986), Marsh (1994), Baker (1997), o García (2005) ya defendieron y siguen defendiendo hoy. Y que tiene que ver con lo especificado anteriormente: concebir a los idiomas como vehículos para aprender, tanto la lengua materna como la segunda lengua. Solo el alumnado podrá lograr una competencia comunicativa bilingüe si implementamos metodologías que enseñen tanto los contenidos lingüísticos como académicos presentes en el curriculum a través del segundo idioma de manera normalizada. Utilizando a este como medio de enseñanza y no solo como objeto. Cruzando una frontera que repercutirá en las aplicaciones que posteriormente se darán en la cotidianidad, los contextos formativos y laborales del alumnado. No obstante, como anuncian Rubio y Hermosín (2010), el profesorado desde esta perspectiva no es especialista en la enseñanza del idioma, ni si quiera en el propio idioma, sino que es altamente especialista en el contenido o contenidos a enseñar. Cierto es, que son o debieran ser competentes en la segunda lengua, puesto que además de impartir los contenidos en esta, deberán ofrecer al alumnado todo un grupo de elementos, actividades y recursos, propios de la disciplina o asignatura en el marco lingüístico establecido. Pero sobre todo, de lo que se trata es que el alumno adquiera conocimientos sobre la materia en sí a la vez que se encuentre en relación permanente con el segundo idioma.

De acuerdo con lo expuesto, la propuesta de este trabajo radica en aproximarnos a analizar la distinta oferta de formación bilingüe para el profesorado de educación infantil y primaria en la universidad española. 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 acabo este estudio comparado de aproximación, se han obtenido datos de los planes docentes disponibles en la web de 12 universidades españolas pertenecientes a 7 Comunidades Autónomas. 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 Educación Infantil y Grado en Educación Primaria, consultándose un total de 16 planes de estudio. Las universidades y titulaciones consultadas han sido las siguientes: Universidad de Córdoba (Educación Primaria: Itinerario bilingüe); Universidad de San Jorge (Grado en Primary education y Grado en Infant education); Universitat Abat Oliva CEU (Grado en Educación Infantil Bilingual y Grado en Educación Primaria Bilingual); Universidad Autónoma de Barcelona (Grado de Educación Primaria (Inglés)); Universidad Internacional de Cataluña (Grado en Educación Infantil con intensificación del inglés y Grado en Educación Primaria con intensificación del inglés); (Universidad de Lleida Grado en Educación Primaria (Plan Bilingüe)); Universidad Ramón Llull (Grado en Educación Primaria (Inglés)); Universidad de Alcalá (Grado en Magisterio de Educación Infantil y Grado en Magisterio de Educación Primaria); Universidad Complutense de Madrid (Maestro en Educación Primaria (Grupo bilingüe español-inglés)); Universidad Pública de Navarra (Grado en Maestro en educación Primaria); Universidad Católica de Valencia (Grado en Maestro en Educación Primaria Internacional); Universidad de Extremadura (Grado en Educación Primaria. Modalidad bilingüe (Español-Inglés)). 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 y la Comunidad Autónoma donde se sitúa. También la nomenclatura de la titulación, el número de créditos que se imparten en inglés, la antigüedad de la modalidad, la visibilidad de los criterio metodológicos, los requisitos o

recomendaciones específicas que se le pide al nuevo alumnado, así como las competencias específicas u objetivos que se busca que alcance el alumnado egresado. Con todo ello, se busca esclarecer las distintas modalidades existentes para la formación bilingüe de los docentes, así como entrever una prospectiva prudente de hacia dónde pueden ir encaminadas estas propuestas.

1. Bilingüismo y ciudadanía

No cabe duda de que el mundo actual está protagonizado por un fenómeno, el de la globalización, casi completo y permanente (Bermúdez y Fandiño, 2012). Esto significa que para se competitivo, es más que necesario la utilización de un segundo idioma. Lo cual, sin duda constituye un factor decisivo que repercute en las posibilidades de éxito de la actual sociedad de mercado. Por ejemplo, estudios como el de Cummins (2002) han demostrado que la persona bilingüe, al necesitar descifrar mayor cantidad de información, presenta una capacidad cognitiva con mayor flexibilidad y creatividad, y por tanto, constituye un individuo más preparado. Pero esta competitividad no solo afecta a las lenguas, también establece una íntima relación con el aprendizaje de nuevas culturas por parte del individuo. Permite una ampliación de horizontes, que lleva a una comprensión más realista del mundo, alejada de visiones localistas que lo que hacen es desvirtuar la realidad. Por tanto, atañe también a otro nivel competencial necesario (más allá de lo comunicativo) para optar a ser un individuo completo, y que, se representa en actitudes de tolerancia, respeto y comprensión (Milán, Hernández, y Hernández, 2007). Lo que nos lleva a desarrollar una ciudadanía con un gen más comunitario donde el ideal de sociedad unida se encuentre más afianzado y donde los límites fronterizos no sean tan rígidos (Araujo, 2013).

Los gobiernos, desde una perspectiva tanto comunitaria como individual, han ido promoviendo iniciativas de promoción del bilingüismo. Lo que ha derivado en el desarrollo, por parte de los sistemas educativos, de programas orientados hacia la formación bilingüe de sus alumnos (Barbero, 2014), como un valor capital. Ya el Consejo de Europa fue consciente de ello y solicitó a los países miembros que pusiesen en marcha mecanismos para introducir medidas educativas concisas con el objeto de responder a las demandas de una sociedad plural en la que los individuos manejasen más de una lengua (Lova y Bolarín, 2015). De hecho en paralelo ya se reflexionó desde instancias comunitarias en la Declaración de la Sorbona de París, en 1998, acerca de la situación de bajo nivel de conocimientos en lenguas extranjeras de la población europea (Rubio y Hermosín, 2010). Todas estas reflexiones incipientes continuaron con el proceso de convergencia hacia el Especio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual plantea entre sus objetivos fundamentales el incremento de la movilidad del alumnado por las universidades de Europa. Meta esta que está condenada al fracaso si no va acompañada de iniciativas que trabajen para que el alumnado sea bilingüe y por tanto, capaz de desarrollar sus acciones formativas en un país distinto al suyo. La posibilidad de tener herramientas comunicativas permite una circulación de la ciudadanía mucho más fluida y consolidada. Ello repercute en la ampliación de horizontes y posibilidades de empleabilidad, ya que el marco de mercado de trabajo se amplía. Una amplitud de fronteras que hace que la persona pueda tanto formarse como desarrollarse en un empleo distinto al que puede optar en su contexto más próximo. Todos estas peculiaridades tienen que ver con la

posibilidad de un sistema educativo de calidad propio del siglo XXI (Araujo, 2013). Y en el que no solo entra en juego el factor de la movilidad sino también el de acceso y entendimiento de las fuentes de información. Las posibilidades de enriquecimiento formativo se multiplican cuando se tiene acceso y comprensión a las fuentes originales dentro de la disciplina de estudio, investigación o trabajo propias (Fomine, Falk y Orlik, 2011). Algo que es más factible alcanzar desde una competencia comunicativa y lingüística bilingüe o multilingüe.

2. Bilingüismo y educación en España

Pese a los esfuerzos, el aprendizaje de los idiomas extranjeros ha sido un factor débil en el sistema educativo español. Algo que ha afectado a todos los niveles: educación infantil, primaria, secundaria y educación superior. No obstante, en los últimos años, en las etapas primaria y secundaria los esfuerzos en poner en marcha programas bilingües han sido un hecho. Algo que se lleva realizando en algunos países europeos desde finales de los sesenta. Pero que se ha convertido en España en una realidad a escala creciente (Halbach, 2008). El cambio de paradigma hacia la enseñanza del inglés como medio y no tanto como objeto ha sido determinante, consolidándose la creación de secciones bilingües en muchos centros donde el alumnado asiste a clases de una serie de materias en lengua extranjera. Así mismo, estos programas no tendrían éxito si solo se hubieran centrado en el enfoque estructural. El aspecto formativo de los docentes, ofreciéndose cursos de formación y vías de acreditación desde múltiples organismos, también ha sido un hecho crucial en el asentamiento de estos programas (Martín del Pozo, 2013).

Respecto a la comunidad universitaria, esta no podía permitirse el lujo de quedarse rezagada en la implementación de este tipo de programas, más cuando a día de hoy ni en el mundo académico ni en el laboral se sobrevive con el básico conocimiento de un idioma. En España no nos habíamos centrado más que en la enseñanza de contenidos que tienen que ver con el castellano o con una lengua cooficial de una determinada comunidad autónoma, como señala Martín del Pozo (2013). Pero la agravante situación de la población universitaria española respecto al dominio del inglés en concreto requirió de la toma de medidas que caminasen hacia la formación o culminación de la formación bilingüe del alumnado universitario. Ya lo presentábamos anteriormente, tras la creación del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, el reto de la movilidad es un objetivo a alcanzar para el logro de la calidad educativa. Por tanto, el dominio de un segundo idioma, y más específicamente del inglés, constituye la llave para alcanzar dicho objetivo, así como el de la inserción laboral (Halbach, Lázaro y Pérez, 2013). Con la iniciativa de convergencia, muchas universidades europeas, entre las que destacan las de los países nórdicos como Finlandia y Noruega, empiezan a poner en marcha programas de formación bilingüe. Un bilingüismo centrado en la enseñanza del inglés, idioma dominador actualmente. Estos programas, como ocurría en la mayoría de las iniciativas que se irradian hacia el resto de países europeos incluido España, tienen como base la metodología CLIL o AICLA –anteriormente mencionada-. En la que el idioma es un recurso o medio para el aprendizaje (Rubio y Hermosín, 2010).

La enseñanza universitaria tiene como finalidad, formar ciudadanos y ciudadanas competentes para un mundo globalizado. Y en el que las relaciones entre individuos y/o colectivos de ámbitos tanto nacionales como internacionales son algo común. La

situación actual de la enseñanza universitaria en España está protagonizada por una serie de factores o condicionantes, de los cuales nos interesa destacar el crecimiento del sistema universitario, protagonizado por la elevación del número de matrículas a lo largo de las últimas décadas (aunque ahora tiene lugar un pequeño descenso debido a la crisis económica); y los cambios en el contexto europeo (Pérez, 2004). Debido a esto, las universidades ya han empezado a poner en marcha planes de estudios que centran sus esfuerzos en el desarrollo de competencias en el alumnado, pero también el profesorado, que sobre todo tienen que ver con el conocimiento y uso de una lengua extranjera. (Halbach, Lázaro y Pérez, 2013). La herencia universitaria en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros viene a determinar una tipología tradicional en la que de manera paralela a los contenidos específicos de la titulación, se impartía una o varias asignaturas en lengua extranjera. Poco a poco el rumbo ha ido cambiando, ofreciéndose nuevos planes de estudios en los que la enseñanza de un segundo idioma se encuentra integrada en los contenidos propios de la titulación (Martín del Pozo, 2013). En este sentido, no nos encontramos con profesores especialista en la enseñanza de la lengua, sino en su propia rama de conocimiento. El docente bajo este prisma cuenta, o así debería ser, con unas determinadas competencias comunicativas para la enseñanza de sus propia disciplina en la lengua extranjera. Una enseñanza que repercute en una doble vía, la de los contenidos específicos y la de la competencia lingüística. No obstante la variabilidad en el marco universitario así como en las plantillas de profesores hace que en cierto sentido la enseñanza del contenido propio pueda verse perjudicada por el básico dominio lingüístico del docente. Un reto que las universidades deben superar mediante el ofrecimiento de ayuda al profesorado. Dentro de este modelo, las universidades que inicialmente han ofertado este tipo de enseñanza han sido las universidades privadas. Las cuales en su objetivo de atraer con una oferta distintas a los estudiantes, se lanzaron las primeras a proponer planes de estudios bilingües (Rubio y Hermosín, 2010). Gracias a la mayor flexibilidad y agilidad de la universidad privada para implantar nuevos planes de estudios así como gracias a las facilidades para disponer de una plantilla acorde a sus necesidades, las universidades privadas ya desde los años 80 comenzaron a ofertar cursos con estancias en el extranjero. Llegado el año 2000 algunos profesores comienzan a impartir clase en inglés para fomentar la movilidad de sus estudiantes, y en la actualidad están consolidando su oferta mediante planes bilingües y/o multilingües (Dafouz y Nuñez, 2010).

3. Análisis comparado de la formación de docentes bilingüe desde los planes de estudio de la universidad española

El propósito de este estudio centra su radio de acción sobre la formación bilingüe del profesorado de las etapas de educación infantil y primaria. Por ello, y de acuerdo a las directrices metodológicas expuestas en el apartado introductorio, a continuación se mostrarán los datos de las universidades seleccionadas para este estudio, con el objeto de sentar las bases para un estudio futuro a mayor escala sobre el panorama de este aspecto formativo de nuestro sistema educativo.

De las 12 universidades consultadas[1] que ofertan la posibilidad de cursar grados de educación primaria y/o infantil en la modalidad bilingüe, el número de públicas asciende a 7 mientras que el número de privadas se queda en 5. En el reparto por Comunidades Autónomas, la situación es bastante desigual. Cataluña presenta un predominio bastante significativo sobre las demás con 5 universidades que ofrecen estos estudios sobre el total de las 12 consultadas, es decir, una cifra cercana al 50%. De las cuales, 3 son privadas y 2 son públicas, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Lleida. En cuanto a la nomenclatura de las titulaciones, la diversidad se hace patente, no existiendo ningún tipo de criterio común en este sentido. Ejemplos de ello son las siguientes denominaciones: *Educación Primaria: Itinerario bilingüe, Grado en Primary education y Grado en Infant education, Grado en Educación Infantil/Primaria Bilingual, Grado de Educación Primaria (Inglés), Grado en Educación Infantil/Primaria con intensificación del inglés, Grado en Educación Primaria (Plan Bilingüe), Maestro en Educación Primaria (Grupo bilingüe español-inglés), Grado en Maestro en Educación Primaria Internacional o Grado en Educación Primaria. Modalidad bilingüe (Español-Inglés).* Por autonomía universitaria, cada institución ofrece genera un nombre diferente para su Grado Bilingüe.

Guiándonos por las asignaturas que se imparten en lengua inglesa en las distintas titulaciones podemos obtener el número de créditos que son impartidos en los títulos consultados. Los datos obtenidos más reseñables y a los cuales se ha podido acceder con fiabilidad son los siguientes: la Universidad de Córdoba imparte 180 créditos en Primaria, la Universidad de San Jorge en Aragón imparte 143 tanto para Primaria como para Infantil, la Universitat Abat Oliva Ceu imparte 99 créditos en Infantil y 66 en Primaria, la Universidad Autónoma de Barcelona imparte 169 créditos en Primaria, la Universidad Internacional de Cataluña imparte 48 créditos en Infantil y 39 en Primaria, la Universidad de Lleida imparte 123,4 créditos en Primaria, la Universidad de Alcalá imparte 108 en Primaria y 86 en Infantil, la Universidad Pública de Navarra imparte 84 créditos en Primaria, y la Universidad de Extremadura hasta la fecha ha impartido 24 créditos en el primer curso de Grado en Educación Primaria, siendo este su primer año en actividad.

El papel de la trayectoria y de la longevidad de la modalidad es muy importante para hallar el grado de experiencia de la Universidad en cuanto a gestión de la titulación y el número de egresados con la competencia bilingüe que han salido de sus aulas. Cabe señalar cómo de entre las universidades analizadas que ofrecen datos, tanto la Autónoma de Barcelona como la Complutense de Madrid son las más veteranas, comenzando con este tipo de iniciativas en el curso académico 2009/2010. Por otro lado, destacan como más recientes la Universidad de Córdoba (2014/2015), la Universidad de San Jorge y la Universidad de Extremadura (2015/2016). El resto de las universidades no ofrecen información al respecto.

Los criterios metodológicos a destacar, planteados por algunas de las universidades consultadas son los siguientes: en el caso de la Universidad de Córdoba se incide en que las asignaturas de lengua instrumental integradas en la titulación se utilizarán como medio de conexión con las características y necesidades lingüísticas de las asignaturas que se encuentren impartiendo en la misma lengua extranjera. Así mismo, se ofrecerán cursos específicos en conexión también con las asignaturas que se impartan en la modalidad bilingüe. La Universidad de Lleida señala que

[1] Los datos que se presentan a continuación han sido obtenidos de los planes de estudio de las web de las universidades mencionadas.

en los dos primeros cursos de la titulación se ofrecerán materias impartidas, en su mayoría, parcialmente en inglés. Una introducción lingüística que pretende que los estudiantes se familiaricen con el vocabulario y tipo de discurso propio de las áreas de especialidad, y a su vez, que pueda progresar sobretodo en las habilidades lingüísticas, con un énfasis inicial en las habilidades receptivas. Ya en el tercer y cuarto curso se ofrecerán materias impartidas totalmente en inglés, y por tanto la integridad de las actividades de aprendizaje y evaluación de las mismas se realizará en esta lengua. En el caso de la Universidad Ramón Llull, se especifica que más de la mitad de las clases son impartidas en lengua inglesa. Además a partir del segundo curso, las asignaturas en lengua inglesa se cursarán bajo el criterio metodológico AICLE. Se fomentará la participación en foros, jornadas y congresos vinculados a la escuela plurilingüe y en programas de intercambio internacional. Y se llevarán a cabo actividades prácticas a lo largo de los cuatro cursos de grado en centros educativos con proyectos lingüísticos. La Universidad Católica de Valencia señala que todos los temas del curso para la obtención del Grado se imparten en Inglés a excepción de aquellas que, debido a su contenido curricular, se corresponden con las áreas de valenciano o español. Estos son los datos más explícitos que nos señalan las universidades consultadas.

Se ha buscado aproximarnos a la figura del alumnado tratando de responder a dos cuestiones: qué requisitos mínimos se le piden o recomiendan al nuevo alumnado que plantea iniciar estudios en la modalidad bilingüe. Y qué competencias específicas u objetivos se pretende que los alumnos alcancen una vez terminados sus estudios. No todas las universidades analizadas ofertan datos relativos a estas cuestiones. Sin embargo, merece la pena indagar sobre lo que dicen las universidades que si remarcan estos criterios u objetivos. Por ejemplo, empezando con el caso de la Universidad de Córdoba, en la titulación bilingüe se señala que el alumnado que desee cursar docencia en lengua extranjera deberá acreditar un conocimiento de nivel B2 (de acuerdo con el MCERL), salvo en el caso de las titulaciones piloto ya en curso. Así mismo, una vez que termine sus estudios se espera de él que aumente su competencia en una lengua extranjera como medio para mejorar su perfil profesional ante el creciente número de Centros de Educación Primaria Bilingües y ayudar a su futura empleabilidad en un mercado laboral globalizado. En el caso de la Universidad de San Jorge en Aragón, solo se plantea como requisito pasar una prueba de diagnóstico para acreditar el nivel B1. Nivel que contrasta con el de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde es altamente recomendable tener un nivel de inglés igual o superior al B2 del Marco europeo común de referencia para las lenguas. Sobre el alumnado egresado se indica que formarán maestros capacitados para ejercer la docencia en catalán e inglés en un contexto de escuela catalana. En la Universidad de Lleida recomiendan que el nivel mínimo para cursar debe ser un nivel B1 como mínimo. Así mismo en la Universidad Internacional de Cataluña se indica que los alumnos deberán entrar con un nivel B1 y se garantiza la terminación de los estudios con un nivel C1 alcanzado que, además, le posibilite al alumnado una formación didáctica específica para impartir asignaturas en inglés. En el caso de la Universidad Ramón Llull la universidad plantea como necesario un proceso de selección que tiene en cuenta el expediente académico del estudiante, su nota de la prueba de acceso, y su nivel de inglés; no especificando su grado para la selección del alumnado. A la terminación de sus estudios se espera que el alumnado tenga una formación sólida y exigente con un alto nivel de competencia plurilingüe e intercultural para que pueda impulsar y formar parte de proyectos educativos plurilingües en los centros educativos de educación primaria, en el marco de una escuela abierta a las familias y al entorno. Para la titulación que ofrece la Universidad Pública de Navarra, en el que hay

un conjunto de asignaturas que a lo largo de los cuatro años se ofertan en inglés, los requisitos que se especifican son muy básicos: sensibilidad lingüística, en particular hacia el uso de las segundas lenguas, habiendo demostrado buenas calificaciones en su etapa de educación secundaria. Se señala vehementemente que el dominio profesional de al menos una lengua extranjera tiene en la actualidad una particular relevancia para todo universitario y, en particular, la tiene para el futuro maestro. Por ello, en todas las titulaciones oficiales de Grado y Máster es exigible obligatoriamente un nivel B1, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas. Así mismo justifica estos requisitos basándose en que la demanda creciente del sistema educativo de docentes con un marcado perfil lingüístico exige un esfuerzo adicional que garantice un nivel que permita a los futuros maestros desenvolverse de manera independiente. Por otro lado, es preciso garantizar que un grupo de estudiantes adquieran además un nivel suficiente para que puedan, además de enseñar una lengua extranjera, transmitir conocimientos de cualquier disciplina en una lengua distintita a la materna.

Discusión y conclusiones

Una de las diferencias sustanciales que ofrece el modelo universitario de enseñanza bilingüe respecto al de etapas como la educación primaria o secundaria, tiene que ver con la autonomía. Un arma de doble filo, pues mientras que las etapas no superiores están más controladas por la administración, ofreciendo un curriculum ciertamente común y programas estandarizados para el conjunto de los centros de una comunidad autónoma, y en muchos casos para el conjunto de los centros del territorio nacional (Martín del Pozo, 2013); en la universidad, como se ha podido apreciar con la muestra de universidades analizadas, no se encuentra ese marco común, encontrándonos múltiples diferencias entre mismas titulaciones de diferentes universidades, así como de distintas titulaciones de una misma universidad. Esto afecta o se representa a nivel del profesorado, nivel de admisión del alumnado, pruebas de evaluación, referentes metodológicos, créditos u horas ofrecidas en el segundo idioma, etc. como ya señalo en otro estudio Lasagabaster (2012). Esto resta estandarización y homogeneidad al sistema universitario, lo que acarrea en cierto sentido algo de incertidumbre. La homologación de titulaciones en el EEES es algo fundamental, una meta del sistema. Caminar hacia la unificación del nombre de las titulaciones o créditos sería un ahorro en los procesos de homologación y equiparación de estas, que a la larga facilitaría la labor de las empresas o instituciones de contratación de egresados, de la administración, de las propias universidades y de los alumnos que quieran cursar esas titulaciones.

Por otro lado, llama la atención la escasa visibilidad que los planes de estudio ofrecen acerca de el número de créditos impartidos en inglés, de los aspectos metodológicos, o de la trayectoria de sus titulaciones. La variabilidad en cuanto al número de créditos es patente, en unos casos ronda el 50% de los créditos totales de la titulación, o en otros casos no llega a ese porcentaje. Así mismo, se ha de comentar que la transparencia de las universidades no es muy alta en este sentido, ya que la posibilidad de verificar si la cantidad de créditos impartidos es la que se señala es poco contrastable con otras fuentes como puede ser una memoria verificada de la titulación. En este último sentido, merece la pena mencionar el hecho de que la Universidad de Extremadura es la única en España cuyo título con modalidad bilingüe

está verificado por la ANECA[2]. Sin embargo no se ha podido acceder a la memoria verificada del titulo para contrastar los datos. Respecto a la metodología, el mapa también es muy variado. Nos encontramos titulaciones con una buena envergadura metodológica y otras que no ofrecen datos de las mismas. Indagar en la verdadera metodología de aula sería merecedor de un estudio en sí con unos márgenes más extensos. No obstante, hemos de reseñar que no hemos apreciado grandes esfuerzos por presentar una metodología eminentemente adaptada al marco de la docencia bilingüe. Y no hablamos de los criterios estandarizados de las fichas docentes que cada profesor estima oportuno incluir en cada una de sus asignaturas. Sino que estamos haciendo referencia a la metodología específica de enseñanza de los contenidos en inglés. Apenas se hace alusión a la metodología denominada como AICLE o CLIL. Las fichas docentes, en su mayoría, aparecen en Castellano o en la lengua cooficial de la comunidad en la que se encuentra la universidad, y no hablan de competencias u objetivos específicos sobre la evolución y el desarrollo lingüístico del alumnado integrado en los conocimientos. Este panorama es inquietante, ya que es destacada la importancia de lo metodológico y la enseñanza de lo metodológico por quienes han investigado en la materia. Este aspecto constituye, o así debería ser, una responsabilidad que el profesorado universitario debe estar dispuesta a asumir. Y es que, se trata de un alumnado especial, el cual no solo debemos esperar de él que adquiera la competencia comunicativa bilingüe, sino que también sea capaz en el futuro, de saber crear cauces para desarrollar esa competencia en sus alumnos. Una transmisión de aprendizaje con un valor añadido que repercutirá en el futuro de estos programas. Por ello, tendría que tener una importancia capital el fomento de la interacción entre alumnos, el aprendizaje cooperativo, la programación de unidades didácticas, las estrategias de interacción en el aula, la utilización de conocimientos previos, etc. Todo en la doble perspectiva: la aplicada y la enseñada para ser aplicada (Ramos y Ruiz, 2011). Con el fin de llegar a la meta que señala Araujo (2013): impartir una formación universitaria para el profesorado eficiente, capaz de formar a profesionales con verdaderos niveles académicos y lingüísticos. Que sean capaces de aplicar técnicas y estrategias apropiadas, que apuesten por la colaboración entre compañeros como forma de progreso y que tengan a la planificación como la piedra angular de sus acciones. Con esto, más cerca estaremos de llegar a la ansiada meta de la calidad educativa (Ramos, 2007).

Para concluir, el perfil de estudiante universitario (futuro docente) que plantea el sistema universitario clasifica a este bajo dos prioridades. Por un lado, mejorar sus posibilidades de movilidad y con ello su formación y acceso a un empleo. Y por otro, cubrir la demanda de nuevos objetivos en las etapas de Infantil y Primaria. La primera de las prioridades obedece a un proceso de internacionalización (Lasagabaster, 2012) en ciernes que la universidad se plantea y para lo cual el bilingüismo es necesario. Esto se corresponde con un compromiso de índole social como señala Araujo (2013), que tiene que ver con la construcción de un currículo contextualizado hacia entornos multilingües y en el que el conocimiento de un solo idioma es limitante para el individuo. Además de esto, entraña la posibilidad de que estudiantes de otras universidades decidan cursar estudios en nuestras facultades, creando con ello mayores posibilidades de intercambio entre alumnos y profesorado (Halbach, Lázaro y Pérez, 2013). En el caso de la segunda prioridad, los nuevos planes de formación que tratan de

[2] http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/comunicacion/archivo/2015/mayo-de-2015/6-de-mayo-de-2015/formacion-del-profesorado-impartira-el-grado-de-educacion-primaria-bilingue-el-proximo-curso#.V4497Vd3_HE

desarrollar competencias para la formación bilingüe deberían tener como objetivos la sólida formación metodológica así como la organizativa, que desemboque en profesionales de la educación capaces de sostener programas bilingües en las escuelas de educación infantil y primaria, así como en centros de secundaria. El reto metodológico se repite, unido ahora al de coordinación, suponiendo ambos un factor de éxito en el devenir de estos programas. Además, la formación del profesorado bilingüe también debería hacer hincapié en otros aspectos, tales como, el conocimientos acerca de teorías y métodos de aprendizaje de primeros y segundos idiomas o de estrategias y actividades para el desarrollo de las destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) en un segundo idioma (Ramos y Ruiz, 2011).

Referencias bibliográficas

ARAUJO, C.B. (2013). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, 15 (20), 189-204.

BAKER,C. (1997). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.

BARBERO, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. Cabás, 11, 40-70.

BERMÚDEZ, J.R. Y FANDIÑO, Y, J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. Revista de la Universidad de La Salle, 59, 99-124.

CUMMINS, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Madrid: Morata.

DAFOUZ, E. Y NUÑEZ, B. (2010). Metadiscursive devices in university lectures: A constrastive analysis of L1 and L2 performance. En C. Dalton-Puffer, Nikula, T y U. Smit (eds.). Language Use in Content-and-Language-Integrated Learning / CLIL. (pp. 213-231). Amsterdam: John Benjamins.

FOMINE, M., FALK, M. Y ORLIK, Y. (2011). Aspectos metodológicos de enseñanza bilingüe de matemáticas y ciencias en la universidad. En: XIII Conferencia Internacional Americana de Educación Matemática. Recife, Brasil, 26-30 de junio, pp.1-7

GARCÍA, E. (2005). Teaching and learning in two languages. New York: Teachers College Press.

HALBACH, A. LÁZARO, A. Y PÉREZ, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. Revista de Educación, 362, 105-132.

HALBACH, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. Revista de Educación, 346, 455-466.

LAM, A. (2001). Bilingualism. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

LASAGABASTER, D. (2012). El papel del inglés en el fomento del multilingüismo en la universidad. Estudios de lingüística aplicada, 12, 13-44.

LOVA, M. Y BOLARÍN, M.J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. Aula Abierta, 43, 102-109.

MARSH, D. (1994). Bilingual education and content and language integrated learning. International Association for Cross-cultural Communication. In Language teaching in the member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne.

MARTÍN DEL POZO, M. A. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. REDU Revista de docencia universitaria, 11 (3), 197-218.

MILÁN, M. A., HERNÁNDEZ, J. A., Y HERNÁNDEZ, J. R (2007). Multiculturalismo: desarrollo de culturas y de la personalidad del individuo. Ensayos, 22, 229-243.

PÉREZ, C. (2004). La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad. Revista de Educación, 335, 305-316.

RAMOS, F. Y RUIZ, J.V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. Revista española de lingüística aplicada, 24, 153-170.

RAMOS, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. Revista Iberoamericana de Educación, 44, 133-146.

RUBIO, F.D. Y HERMOSÍN, M.J, (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el Espacio Europeo de Educación Superior: análisis de contexto y detección de necesidades. XXI Revista de Educación, 12, 107-128.

SIGUÁN, M Y MACKEY, W. F. (1986). Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana.
Universidad de Córdoba. Recuperado el 28/06/2016 http://www.uco.es/educacion/geprimaria/Bilingue/BilingueGrPrimaria.html

UNIVERSIDAD DE SAN JORGE Recuperado el 28/06/2016 http://www.usj.es/estudios/grados/educacionprimaria-primaryeducation y http://www.usj.es/estudios/grados/educacioninfantil-infanteducation

UNIVERSITAT ABAT OLIVA CEU Recuperado el 28/06/2016 http://www.uaoceu.es/grado-en-educación-infantil-bilingual y http://www.uaoceu.es/grado-en-educación-primaria-bilingual

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA Recuperado el 28/06/2016 http://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/educacion-primaria-ingles-1216708258897.html?param1=1345663778708

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE CATALUÑA Recuperado el 28/06/2016 http://www.uic.es/es/estudios-uic/educacion/grado-en-educacion-infantil-o-en-educacion-primaria-con-intensificacion-del-ingles

UNIVERSIDAD DE LLEIDA Recuperado el 29/06/2016 http://www.educacioprimaria.udl.cat/es/pla-formatiu/bilingue.html

UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL Recuperado el 29/06/2016 http://www.blanquerna.edu/es/grado-en-educacion-primaria/educación-primaria-inglés-y-doble-titulación

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ Recuperado el 29/06/2016 https://www.uah.es/es/estudios/estudios-oficiales/grados/Grado-en-Magisterio-de-Educacion-Infantil-Bilinguee-ingles-C.U.C.C./ y https://www.uah.es/es/estudios/estudios-oficiales/grados/Grado-en-Magisterio-de-Educacion-Primaria-Bilinguee-ingles-C.U.C.C./

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Recuperado el 29/06/2016 http://www.ucm.es/estudios/grado-educacionprimaria

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA Recuperado el 30/06/2016 http://www.unavarra.es/fac-humanasysociales/estudios/grado/grado-de-maestro-en-educacion-primaria/oferta-de-asignaturas-en-ingles?submenu=yes

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA Recuperado el 30/06/2016 https://www.ucv.es/oferta-academica/grados/grado-en-maestro-en-educacion-primaria-internacional/la-titulacion

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA Recuperado el 30/06/2016 http://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/profesorado/titulaciones/info/presentacion?id=0724 y http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/comunicacion/archivo/2015/mayo-de-2015/6-de-mayo-de-2015/formacion-del-profesorado-impartira-el-grado-de-educacion-primaria-bilingue-el-proximo-curso#.V4497Vd3_HE

SEMINÁRIO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Soares Favarin, Maria Carmen
Professora da Educação Básica da Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes, Santa Maria, Brasil.
mariacarmensfavarin@gmail.com

Migotto Araújo, Marcia Eliana
Professora de Educação Básica da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, Santa Maria, Brasil.
meliana12003@yahoo.com.br

Carneiro Sarturi ,Rosane
Doutora em Educação. Professora Associada I do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação – UFSM, Santa Maria, Brasil.
rcsarturi@gmail.com

Resumen

O texto envolve as políticas públicas para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, Brasil. Ocorreu, em 2011, uma reformulação na sua proposta político-pedagógica para o Ensino Médio nas escolas públicas estaduais. O documento base que orienta as diretrizes político-pedagógicas denomina-se "Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual" (Brasil, 2011). O Componente Curricular de Seminário Integrado está situado na parte diversificada, que tem por objetivo articular as diversas áreas do conhecimento e o mundo do trabalho. Busca-se analisar a perspectiva dos alunos diante de suas produções no componente curricular "Seminário Integrado". A metodologia da pesquisa é quali-quantitativa, com análise de conteúdo na leitura das questões respondidas pelos jovens. Para a coleta dos dados foi proposta uma questão. A amostra refere-se aos discentes dos terceiros anos. O embasamento teórico considera a Legislação Estadual que fundamenta a política e estudos de autores Bardin (1977); Saviani (2011); Kuenzer (1997; 2000); Freire (1996); Orlandi (2015). Como resultados, as respostas dos alunos demonstraram alguns conflitos e reflexões no seu cotidiano escolar. Conclui-se que a proposta político-pedagógica apresentada é uma alternativa viável para a educação que está em construção.

Abstract

The text involves public policy to the Polytechnic School in Rio Grande do Sul, Brazil. It occurred in 2011 an overhaul in its political-pedagogical proposal for secondary education in public schools. The basic document that guides the political-pedagogical guidelines called "Reference Rules of Polytechnic High Schools of the State Network" (Brasil, 2011). The Curriculum Component Integrated Seminar is located in diverse part, which aims to articulate the different areas of knowledge and the world of work. Seeks to analyze the perspective of students on their productions in the curricular component "Integrated Seminar". The research methodology is qualitative and quantitative, with content analysis in reading the questions answered by the young. For data collection it was proposed an issue. The sample refers to students in the third year. The theoretical framework considers the State legislation based politics. In addition to authors like Bardin (1977); Saviani (2011); Kuenzer (1997; 2000); Freire (1996); Orlandi (2015). As a result the students' responses showed some conflicts and reflections in their daily school life. It is concluded that the political-pedagogical proposal is a viable alternative to education that is under construction.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Educação Básica. Seminário Integrado.

Keywords: Public Policy. Basic education. Integrated Seminar.

Introducción

Este artigo foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, vinculado ao projeto "Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades" desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

No Brasil, a Educação Básica, em especifico o Ensino Médio, tem por objetivo preparar o discente para o mundo do trabalho, garantindo o acesso equitativo a programas que permitam a obtenção de conhecimentos e competências ligadas à vida cotidiana e continuidade nos estudos.

No Estado do Rio Grande do Sul, a etapa final da educação básica *constitui-se com as seguintes organizações curriculares: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, podendo assumir a forma de concomitância externa, e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na forma subsequente, e contempla o acesso à escolaridade nas modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional* (Rio Grande do Sul, 2011b, p. 03).

Este estudo se configura como um recorte das Políticas Públicas para o Ensino Médio e é resultado parcial de um projeto pedagógico em desenvolvimento na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no Componente Curricular Seminário Integrado, desenvolvido com os alunos dos terceiros anos do Ensino Médio Politécnico. Foi pensado a partir da ideia

de que o discente, no contexto escolar, tivesse acesso semanalmente às questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (Brasil, 2016).

Assim, considerando que os discentes pretendem dar continuidade aos seus estudos, propomos no Componente Curricular Seminário Integrado um espaço de leitura e compreensão das questões de Enem. Nesse sentido, busca-se analisar a perspectiva dos alunos diante de suas produções no componente curricular Seminário Integrado. Suas produções serão ponderadas a partir da análise do conteúdo de uma questão direcionada aos discentes.

O Componente Curricular Seminário Integrado faz parte da proposta político- pedagógica denominada Ensino Médio Politécnico proposto como parte do Plano de Governo para o Rio Grande do Sul, no período de 2011/2014, sob a direção do governo de Tarso Genro. Nesta proposta, o documento base orienta às escolas públicas de Ensino Médio a repensarem seus currículos a partir de duas etapas concomitantes: uma etapa de formação geral e uma etapa da parte diversificada, que propõe a articulação das quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias). Buscou-se com a proposta garantir a oferta da formação geral e da parte diversificada.

Na parte diversificada, encontra-se o Componente Curricular de Seminário Integrado que tem por objetivos articular as diversas áreas do conhecimento e o mundo do trabalho, a partir de projetos interdisciplinares com a participação dos docentes e dos discentes. Assim,

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso. (Rio Grande do Sul, 2011c, p. 23).

A educação do estado do Rio Grande do Sul tem passado por várias propostas político-pedagógicas nos últimos mandatos governistas, que tem eleições democráticas a cada quatro anos. No ano de 2011, passou por uma reformulação em sua proposta político-pedagógica para o Ensino Médio nas escolas públicas estaduais. Esta reformulação teve como nome Ensino Médio Politécnico, que esta em execução até os dias atuais.

O documento base que orienta as diretrizes político-pedagógicas da proposta denomina-se "Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual". Neste documento, o currículo da Educação Básica gaúcha distribui-se em dois núcleos concomitantes: sendo um núcleo comum à articulação do conhecimento universal sistematizado e contextualizado em consonância com as novas tecnologias, intencionando a assimilação e a relação com o mundo do trabalho e o núcleo diversificado que propõe articular as diferentes áreas do conhecimento partindo

das experiências vivenciadas e estas podem ser vistas como opções e possibilidades para a futura formação profissional (Rio Grande do Sul, 2011a).

O Componente Curricular de Seminário Integrado está situado na parte diversificada, que tem por objetivo articular as diversas áreas do conhecimento e o mundo do trabalho. Espera-se que com o Seminário Integrado construam-se projetos coletivos com a participação dos professores e dos alunos, interdisciplinarmente.

Esta proposta de reestruturação do Ensino Médio parte de um entendimento e função social que foi implementada e gradualmente colocada em prática nas escolas, assim, o seminário integrado torna-se um momento de reflexões e troca de saberes entre discentes e docentes.

1.1. Caminhos Metodológicos

Desta forma, tem-se por objetivo analisar a leitura e compreensão das questões do Enem realizadas pelos discentes, consideradas como suas produções no componente curricular "Seminário Integrado". Utilizou-se para esse fim uma pesquisa quali-quantitativa. Suas produções serão ponderadas, a partir da análise do conteúdo de uma questão, focando no conteúdo da resposta escrita pelos discentes.

Para a coleta dos dados, foi proposta a seguinte questão: "em minha opinião, a leitura e compreensão das questões do Enem para mim foram, válidas, bom ou ruim?".

Para análise de conteúdo dos questionários, procurou-se identificar as semelhanças e divergências presentes na escrita dos discentes. A análise de conteúdo, enquanto um procedimento de análise de texto foi adaptado a uma análise dos significados contidos nos textos. De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa à descrição dos conteúdos das mensagens.

Moraes (1999) considera importante que a análise de conteúdo enquanto metodologia de pesquisa seja usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, assim:

Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. [...] Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar (p. 20).

Os procedimentos para compreensão das comunicações têm por objetivos a descrição do conteúdo das mensagens expressas no texto. Este se refere ao estudo dos conteúdos presentes nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, pois, segundo Orlandi (2015):

[...] a análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que o texto quer dizer? [...] A questão que ela coloca é: como este texto significa? [...] Ela não trabalha com os textos apenas como ilustração ou como documento de algo que já esta sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade (p.15-16).

Nesse sentido, Orlandi (2015) afirma que "o texto não é apenas uma frase longa ou uma soma de frases. Ele é uma totalidade com sua qualidade particular, com sua natureza específica" (p. 16), assim, por meio da escrita dos discentes, foi possível tomar conhecimento sobre suas produções no componente curricular Seminário Integrado, a partir de sua participação com a leitura e compreensão das questões do Enem.

Discusión y conclusiones

A análise do conteúdo das respostas dos discentes dos terceiros anos da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi nos remete a vários entendimentos a cerca de suas produções na atividade proposta. Observou-se, na leitura realizada das respostas, que os discentes evidenciaram entender a importância da atividade desenvolvida no Seminário Integrado e alguns alunos o pensam não ser importante.

Esses discentes compreenderam que trocar e compartilhar saberes e conhecimento auxilia na aprendizagem ao interagir com os diversos temas abordados em aula. Também foi valorizado o trabalho em grupo e que a participação coletiva do conjunto de alunos é importante para a construção e aquisição de seu conhecimento e até mesmo para o debate dos temas abordados em aula.

De acordo com Pereira (2011, p.203), "Os espaços de participação e protagonismo não se esgotam, mas se renovam nas relações que se estabelecem dentro deles, seja na abertura para novas ideias, seja pela simples oxigenação das ideias que ali se encontram". Reforçando, assim, que o dialogo e o compartilhamento das questões do Enem, nos grupos, auxiliaram na aprendizagem dos mesmos.

Segue alguns recortes, com as devidas correções gramaticais, em linhas gerais, das respostas apresentadas pelos alunos numerados de 1 a 12 sobre as duas questões propostas, nesse entendimento.

Aluno1: "É bom porque podemos estudar mais um pouco do Enem, e da área sugerida, e podemos aprender mais".

Aluno 2 :" O trabalho foi valido porque podemos ver as provas e já ver como você tem de fazer, interpretar e adquirir conhecimento".

Aluno 3: "O trabalho é válido. É bom, pois estimula o raciocínio e faz com que o grupo divida as dificuldades. Isso, faz com que um tire a dúvida do outro"

Aluno 4: "É valido. Estimula a estudar e compartilhar conhecimentos e a preparar pra o Enem."

Aluno 5: "Legal! E, agora, que me inscrevi no Enem ficou interessante."

Aluno 6: "Sim. O trabalho é valido, pois podemos ter aquela ideia do nervosismo na hora de resolver todas as atividades"

Aluno 7: "Digo que é valido porque estudamos para tentar garantir uma profissão e, na escola, este trabalho contribui para isso".

Aluno 8: "É bom porque nos acrescenta um conhecimento, espécie de um preparatório".

Aluno 9: "O trabalho e válido. Foi bom porque aprendemos muito a lidar no computador. Nos da ideia de como será Enem".

Aluno 10: "Válido porque é sobre os conteúdos do Enem, e temos noção do tipo de perguntas que tem a prova".

Aluno 11: "Em partes é bom e em outras não. Teria de ter envolvido todas as áreas".

Aluno 12: "Válido, pois teremos que entender as questões do Enem, e foi bom para irmos acostumando com elas".

Segundo Carrano (2011, p.246), "[...] sobre os contemporâneos desafios para apoiar os jovens tanto na vivencia do tempo presente quanto na realização de suas escolhas [...] é nesse sentido que política democrática de escuta, de oferta de novos repertórios culturais". O Enem, como uma política para os jovens, vem ao encontro de suas necessidades suscitando sentido em seus estudos presentes e futuros, pois estes discentes provavelmente são participes do Exame Nacional do Ensino Médio.

Na análise das respostas, observa-se que os alunos tiveram a oportunidade de associar os conteúdos em aula com aqueles cobrados nas questões do Enem. Como se pode perceber pelas respostas dos alunos 13, 14, 15, 16, 17 e 18.

Aluno 13: "De ruim, o motivo foi muito tempo no computador lendo as questões. De bom, foi que em cada prova vimos um pouco dos conteúdos que estudamos".

Aluno 14: "Bom para aprender mais, e o ruim porque houve algumas dificuldades nos conteúdos".

Aluno 15: "E bom para quem tem interesse em estudar pro Enem, porque muitas coisas não estudamos ainda, por isso, atrapalhou um pouco".

Aluno 16: "Sim é válido, mas o modo como estamos fazendo não está sendo interessante ao ponto de conseguir nos ajudar no médio".

Aluno 17: "Não acho valido porque não gostamos dessa atividade, pois já estamos estudando em casa e fica sendo a mesma coisa de sempre. Acho que os alunos têm direito de escolher algo melhor".

Aluno 18: "Ruim, pois ficou muito confuso e não ajudou muito em relação ao tempo que tivemos para fazer. Estava desorganizado e ficou meio subtendido. Mas ajudou, apesar de ter sido cansativo e, em alguns casos, houve uma falta de tempo".

Percebe-se, na escrita dos alunos, que alguns reagiram de forma a considerar que o componente curricular "Seminário Integrado" foi "perda de tempo". Desta forma, cabe salientar a importância de que, ao se efetivar uma nova proposta de trabalho oportunizada no Seminário Integrado, existe a desacomodação que toda mudança provoca. Nesse componente curricular, os alunos são partícipes ativos na elaboração de uma pesquisa. Algo novo na rotina dos mesmos. Tanto que mencionam em suas escritas a oportunidade da pesquisa em si, do trabalho em grupo, do debate de ideias, da diversificação de temas que surgiram, além da consciência do coletivo e de comunidade, como bem mencionam.

Nessa leitura das escritas dos discentes, pode-se considerar que ao mesmo tempo em que se diz "perda de tempo", as questões que suscitaram deles próprios são de extrema importância na medida em que o fazem pensar o coletivo, o debate, a importância e a relevância de temas a serem pesquisados.

Tal exposição de ideias dos alunos já faz com que o componente curricular Seminário Integrado articule e integre os demais componentes curriculares do Ensino Médio, isso se traduz numa aprendizagem fundamentada em atividades de pesquisa desenvolvida pelos estudantes e, assim, por se dizer, uma possível intervenção transformadora em sua realidade.

No Seminário Integrado os discentes podem desenvolver as atividades de pesquisa e, dessa forma, colocar em prática os conhecimentos teóricos e, ainda, considerando o Seminário como uma nova modalidade, essa proporciona por assim dizer, que os alunos estejam preparados para a sua futura inserção no mundo do trabalho, mencionada na proposta, ou, ainda, para a continuidade dos estudos.

Os jovens discentes têm como características marcantes a curiosidade, a inquietude e a intenção do querer e, se possível, gostariam de transformar o mundo. Quando mencionam: "aprendi coisas diferentes, como pesquisar", "várias coisas importantes", "debate de ideias", "abriu minha mente", nota-se que a pesquisa como princípio educativo vem integrada ao cotidiano tanto da escola, como do seu entorno. Podendo, desse modo, proporcionar-lhes a apropriação de saberes, na perspectiva de intervir na sua realidade. A pesquisa, portanto, vai além do método, são sujeitos protagonistas em formação para tornarem-se críticos e principalmente, reflexivos.

Considera-se, nesta análise, uma diversidade de entendimentos e ainda percebe-se que os docentes do Seminário Integrado enfrentam dificuldades em atender as expectativas de todos os alunos e também em trabalhar com pesquisa. Observa-se, também, o interesse por parte da maioria dos alunos do 3º ano do Ensino Médio Politécnico em participar das atividades propostas. Pois:

A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção [...] a pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos (Rio Grande do Sul, 2011a, p.23).

Para pensar uma prática pedagógica diversificada é necessário encontrar um foco de pesquisa que faça parte do interesse do discente. O uso de vídeos, revistas, livros, jornais, produção textual e levantamento de problemas que fazem parte de seu cotidiano auxiliam e despertam o interesse dos mesmos para a construção da pesquisa.

Nessa perspectiva o interesse e a autonomia do aluno são importantes para a sua aquisição de conhecimento e a construção de atividades e projetos de pesquisa. Também é importante a participação do docente como mediador do discente.

A Educação Básica no Rio Grande do Sul tem passado por processos de mudanças ao longo dos anos que intervêm no cotidiano escolar. A escola é uma instituição que visa à educação dos sujeitos, porém enquanto instituição educativa a escola precisa renovar-se e transformar-se para proporcionar melhores condições de aprendizagem e trabalho para os sujeitos que dela participam.

Conclui-se que o espaço de leitura e compreensão das questões de Enem auxiliou na busca e compreensão dos conteúdos abordados no Exame Nacional do Ensino Médio, além de observar que estes estão em consonância com os temas e conhecimentos que estão sendo abordados na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi. Para tanto, é necessário realizar um trabalho dialogado com os discentes. Nesse sentido, o Seminário Integrado é um componente curricular que aponta para à formação dos estudantes, com oferta de atividades interdisciplinares, contribuindo para que processos de mudanças ocorram no sentido de uma melhoria do Ensino Médio Politécnico.

Referencias bibliográficas

BARDIN, L. (1997). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BRASIL (2011). Conselho Nacional de Educação, Comissão Plena. Parecer nº 5 de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial, 24 de janeiro de 2012 [On-line]. Retirado de http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 03 mai. 2014.

BRASIL (2016). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) [On-line]. Retirado de http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791 Acesso em: 03 mai. 2014.

CARRANO, P. (2011) Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática. In: PAPA (Org.) Juventude em pauta: Políticas Públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis.

MOARES, R. (1999) Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32.

ORLANDI, E. (2015). Análise de Discurso. Campinas: Pontes.

PEREIRA, E. (2011). Juventudes: possibilidades de intervenção na busca de direitos. In: PAPA (Org.) Juventude em pauta: Políticas Públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis.

RIO GRANDE DO SUL (2011a). Regimento Referencia das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual. Porto Alegre: Seduc.

RIO GRANDE DO SUL (2011b) Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Porto Alegre: Seduc.

RIO GRANDE DO SUL (2011c). Programa de governo Tarso Genro. [On-line] Retirado de http://www.scp.rs.gov.br/upload/Programa_de_Governo_Tarso_Genro.pdf. Acesso em: 01 mar. 2015.

PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS: ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI E A TV OVO

Migotto Araújo, Marcia Eliana
Professora de Educação Básica da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, Santa Maria, Brasil.
meliana12003@yahoo.com.br

Tavares, Paulo Roberto
Cineasta, Educador Social e Formador Audiovisual da Oficina de Vídeo – TV OVO, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
paulotavares@tvovo.org

Carneiro Sarturi ,Rosane
Doutora em Educação. Professora Associada II do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação – UFSM, Santa Maria, Brasil.
rcsarturi@gmail.com

Resumo

Esta proposta insere-se no eixo temático três: "Políticas socioeducativas para una ciudadanía planetária". O Programa mais Cultura nas Escolas é uma ação firmada entre os Ministérios da Cultura (MINC) e da Educação (MEC), que tem por finalidade promover experiências culturais, artísticas e ações que vão ao encontro do projeto pedagógico de escolas públicas. Essa pesquisa visa relatar o desenvolvimento do Projeto Escola na Tela, que ocorre na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, em parceria com a TV Ovo, na cidade de Santa Maria-RS; este é proveniente de uma política pública denominada "Mais Cultura nas Escolas". A abordagem metodológica define-se por uma pesquisa participante, pois os objetos estudados são os sujeitos de conhecimento que são os alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental da referida escola. A fundamentação teórica baseia-se na legislação sobre as políticas públicas, bem como, literatura sobre o jovem, o cinema e o audiovisual. Como resultados parciais da pesquisa podem-se evidenciar a dificuldade de receber recursos orçamentários, a disponibilidade e interesse de alguns alunos, quanto aos aspectos positivos evidencia-se o diálogo, a interação, a criação e o compartilhamento de ideias entre os alunos.

Abstract

Esta proposta insere-se no eixo temático três: "Políticas socioeducativas para una ciudadanía planetária". O Programa mais Cultura nas Escolas é uma ação firmada entre os Ministérios da Cultura (MINC) e da Educação (MEC), que tem por finalidade promover experiências culturais, artísticas e ações que vão ao encontro do projeto pedagógico de escolas públicas. Essa pesquisa visa relatar o desenvolvimento do Projeto Escola na Tela, que ocorre na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, em parceria com a TV Ovo, na cidade de Santa Maria-RS; este é proveniente de uma política pública denominada "Mais Cultura nas Escolas". A abordagem metodológica define-se por uma pesquisa participante, pois os objetos estudados são os sujeitos de conhecimento que são os alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental da referida escola. A fundamentação teórica baseia-se na legislação sobre as políticas públicas, bem como, literatura sobre o jovem, o cinema e o audiovisual. Como resultados parciais da pesquisa podem-se evidenciar a dificuldade de receber recursos orçamentários, a disponibilidade e interesse de alguns alunos, quanto aos aspectos positivos evidencia-se o diálogo, a interação, a criação e o compartilhamento de ideias entre os alunos.

Palavras-Chave: Política Pública; Programa Mais Cultura nas Escolas; Educação Básica.

Keywords: Public Policy; More Culture Program in Schools; Basic education.

Introdução

O Programa mais Cultura nas Escolas é proveniente de uma política pública, uma ação firmada entre os Ministérios da Cultura (MINC) e da Educação (MEC), promove experiências culturais, artísticas e ações que vão ao encontro do projeto pedagógico das escolas públicas. Este programa tem por objetivos:

I - desenvolver atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas locais e o projeto pedagógico das escolas públicas; II - promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida; III - ampliar a inserção de conteúdos artísticos que contemplem a diversidade cultural na vivência escolar, bem como o acesso a diversas formas de linguagens artísticas; IV - proporcionar o encontro da vivência escolar com as manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar; V - promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação; VI - fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais; VII - integrar experiências artísticas e culturais locais no projeto político pedagógico das escolas públicas, contribuindo para a ampliação do número de agentes sociais responsáveis pela educação no território; e VIII - proporcionar aos alunos vivências artísticas e culturais promovendo a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem (Diário Oficial da União, 2014, p.16).

No texto, relata-se o desenvolvimento do Projeto Escola na Tela, na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, em parceria com a TV OVO, na cidade de Santa Maria-RS. Esta pesquisa é de cunho participante, pois os objetos estudados são os sujeitos de conhecimento, que são os alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental da referida escola. O presente texto apresentará a escola, a TV OVO e as políticas públicas, o projeto e as Discussões e Resultados.

1.1. Escola Estadual de Ensino Básico Augusto Ruschi

A escola situa-se no Brasil, no Estado do Rio grande do Sul, na cidade de Santa Maria, instituição de ensino desde 1980. Surgiu para satisfazer a condição de que nenhum Núcleo Habitacional poderia ser criado sem a existência de uma escola para atender a comunidade que ali instalava-se, como Núcleo Habitacional Cohab Santa Marta. Atualmente, a escola ocupa uma área de 8.497,50 m², onde se encontram dez blocos identificados pelas letras do alfabeto; além dos prédios, sua área disponível é de 15.750,25 m² para a prática de educação física, ajardinamento, horta, recreação e estacionamento; possui 1312 alunos, 99 professores e 29 funcionários. Promove a educação de jovens e adultos da região oeste de Santa Maria, atendendo no Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico e Educação de Jovens e Adultos.

Seu projeto pedagógico esta alicerçado, em um Eixo Temático intitulado "O meu valor, o teu valor e os nossos valores: reflexão ação", este foi definido pela comunidade escolar, a partir de uma pesquisa sócio antropológica que pontua demandas da comunidade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado (Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, 2013).

1.2. TV OVO e a Política Pública Cultura Viva

Na atualidade do cenário do audiovisual de Santa Maria, município localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul, desponta a associação cultural Oficina de Vídeo, que é chamada carinhosamente pela comunidade de TV OVO, seu nome fantasia. A instituição que comemora em 2016 seus 20 anos de existência, faz jus a gênese de seu nome que suscita a gestação embrionária da produção audiovisual realizada pela entidade.

São duas décadas dedicadas a promoção do acesso, da formação, da difusão e da democratização do audiovisual. Entre suas ações estão: a execução de inúmeras oficinas audiovisuais para adolescentes e jovens de diversas comunidades e escolas públicas; a realização e produção de vídeos de cunho cultural e comunitário, com ênfase no registro e na preservação da memória; e a realização de atividades cineclubistas itinerantes, com exibição de obras produzidas pela entidade e filmes com temáticas de interesse da comunidade.

Desde 2004, a TV OVO se integrou a rede nacional Cultura Viva, desenvolvendo diversos projetos como: o Ponto de Cultua Espelho da Comunidade e o Ponto de Memória TV OVO com abrangência e atuação no município de Santa Maria; e o FOCU (Pontão de Cultura Fomento Cultural) com abrangência na região sul do país, promovendo atividade de formação, produção e circulação audiovisual voltadas aos Pontos de Cultura dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e

Paraná. Suas ações já tiveram reconhecimento nacional, através dos prêmios Escola Viva (2007), Selo Cultura Viva (2007), Ponto Mídia Livre (2009), Selo e Prêmio Cultura Viva (2011). Também produziu obras audiovisuais para o programa Ponto Brasil (TV Brasil), Laboratório Cultura Viva (Escola de Comunicação – Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ), Canal Futura e coproduziu o programa Povo Gaúcho da TVE/RS.

O Programa Cultura Viva, lançado em 2004, transformou a história da política cultural brasileira com cidadania e diversidade, *"Massageando pontos vitais, momentaneamente desprezados ou adormecidos, do corpo cultural do país."*

Já se passaram mais de 10 anos do dito histórico do ex-ministro Gilberto Gil, grifado acima. Naquele momento, foi anunciado e lançado o programa mais inovador da cultura brasileira patrocinado pelo Ministério da Cultura, durante toda a sua existência. A fala do ex-ministro representou a política pública que estava sendo inaugurada, a partir de editais públicos nacionais destinados a organizações que se incluíam na definição de Pontos de Cultura.

O Ponto de Cultura é a ação prioritária do Programa Cultura Viva. Ele é a referência de uma rede horizontal de articulação, recepção e disseminação de iniciativas culturais. Como um parceiro na relação entre estado e sociedade, e dentro da rede, o Ponto de Cultura agrega agentes culturais que articulam e impulsionam um conjunto de ações em suas comunidades, e destas entre si. O Ponto de Cultura não tem um modelo único, nem de instalações físicas, nem de programação ou atividade. Um aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre poder público e a sociedade civil. A adesão à rede de Pontos de Cultura é voluntária, realizada a partir de chamamento público, em editais lançados pelo Ministério da Cultura, pelos governos dos Estados ou pelas Prefeituras. Eventualmente, outras instituições públicas podem ser responsáveis pelo chamamento público. Outras linhas de fomento a Pontos de Cultura também são possíveis: Pontos de Leitura, Pontinhos de Cultura, Pontos de Memória, Pontos de Bens Registrados como Patrimônio Imaterial (Ministério da Cultura, 2013).

Entre os principais beneficiários e protagonistas do Cultura Viva estão a juventude e os grupos tradicionais, alcançando a produção cultural que vem das periferias e do interior do Brasil, passando da cultura digital às tradições dos povos indígenas. Os Pontos de Cultura se tornaram uma referência de política cultural dentro e fora do Brasil, tendo sido adotados em vários países da América Latina, como Argentina, Chile, Peru, Colômbia e Costa Rica.

O Cultura Viva é Ação Griô, Interações Estéticas, Pontos de Memória, Pontinhos de Cultura, Pontos de Leitura, Agentes Cultura Viva, Mídias Livre, Cultura Digital, Escola Viva, Pontos de Cultura, e tantas outras ações estruturantes, ações que, articuladas e referenciadas nos Pontos de Cultura, fizeram o programa ser destaque e fortalecido pelas conferências de cultura municipais, estaduais e nacionais desde 2004, como a expressão mais bem-sucedida da política cultural brasileira. Após 10 anos de existência, o programa Cultura Viva tem sua trajetória reconhecida e legitimado pelo Congresso Nacional com a aprovação da Lei que institui a Política Nacional Cultura Viva, que teve sua sanção assinada pela Presidência da República em 22 de julho de 2014, sob o número 13.018/2014.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Cultura Viva, em conformidade com o caput do art. 215 da Constituição Federal, tendo como base a parceria da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a sociedade civil no campo da cultura, com o objetivo de ampliar o acesso da população brasileira às condições de exercício dos direitos culturais. Art. 2o São objetivos da Política Nacional de Cultura Viva:

I - garantir o pleno exercício dos direitos culturais aos cidadãos brasileiros, dispondo-lhes os meios

e insumos necessários para produzir, registrar, gerir e difundir iniciativas culturais; II - estimular o protagonismo social na elaboração e na gestão das políticas públicas da cultura; III - promover uma gestão pública compartilhada e participativa, amparada em mecanismos democráticos de diálogo com a sociedade civil; IV - consolidar os princípios da participação social nas políticas culturais; V - garantir o respeito à cultura como direito de cidadania e à diversidade cultural como expressão simbólica e como atividade econômica; VI - estimular iniciativas culturais já existentes, por meio de apoio e fomento da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; VII - promover o acesso aos meios de fruição, produção e difusão cultural; VIII - potencializar iniciativas culturais, visando à construção de novos valores de cooperação e solidariedade, e ampliar instrumentos de educação com educação; IX - estimular a exploração, o uso e a apropriação dos códigos, linguagens artísticas e espaços públicos e privados disponibilizados para a ação cultural. Art. 3o A Política Nacional de Cultura Viva tem como beneficiária a sociedade e prioritariamente os povos, grupos, comunidades e populações em situação de vulnerabilidade social e com reduzido acesso aos meios de produção, registro, fruição e difusão cultural, que requeiram maior reconhecimento de seus direitos humanos, sociais e culturais ou no caso em que estiver caracterizada ameaça a sua identidade cultural (Brasil, 2014).

1.3. Programa Mais Cultura nas Escolas

O Programa Mais Cultura nas Escolas é uma ação interministerial, apoiada pelo Ministérios da Cultura (MinC) e o da Educação (MEC), com a intenção de promover ações que vão ao encontro do projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais em curso nas comunidades locais. No ano 2014, foram selecionados cerca de 5 mil projetos de escolas públicas inscritas no Sistema de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Este programa, segundo seu Manual de Orientações, tem como objetivos:

Reconhecer e promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira; [...] Desenvolver atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas e o projeto pedagógico de escolas públicas de Educação Integral; Promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida; [...] Promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação. (Sistema de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação, p. 04, 2014).

1.4. O Projeto Escola na Tela

A aproximação, o diálogo e a parceria entre a Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi e a TV OVO para o desenvolvimento de um projeto para o programa Mais Cultura nas Escolas, deu-se de modo natural, haja vista que a entidade cultural tem sua origem na mesma região geográfica, o Bairro Juscelino Kubistchek, localizado na região oeste do município de Santa Maria. Ainda, ao longo da sua trajetória, vários alunos e ex-alunos da escola participaram de projetos e atividades desenvolvidos pela TV OVO. Atualmente, inclusive, vários ex-alunos fazem parte do seu quadro associativo.

O interesse manifestado por alguns docentes para o desenvolvimento da linguagem audiovisual foi fundamental. Com isso, ocorreu a efetiva aproximação entre as instituições, inicialmente, no ano de 2013, com a realização de uma oficina de iniciação a realização audiovisual. A partir deste período, as relações se estreitaram e culminou com a proposição para o desenvolvimento do projeto Escola na Tela com recursos oriundos do Programa Mais Cultura nas Escolas, conforme Resolução nº 4, de 31 de março de 2014, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Entre as diversas motivações para a elaboração do projeto Escola na Tela destaca-se o fato da divulgação do programa Mais Cultura nas Escolas ressaltar a importância do estreitamento da relação das escolas com as instituições culturais reconhecidas pelas esferas públicas e comunitárias, como Pontos de Cultura. Quesito que a TV OVO é uma das organizações culturais pioneiras, sendo a única instituição sediada na região central do estado do Rio Grande do Sul a ser aprovado no Edital nº 01/2004, SPPC/MinC, que implementou os primeiros Pontos de Cultura da República Federativa do Brasil, através da celebração do convênio com o Ministério da Cultura para o desenvolvimento do projeto Ponto de Cultura Espelho da Comunidade.

O projeto Escola na Tela proporciona formação audiovisual, além de contribuir para o crescimento e diversificação das várias formas de expressão cultural e artística dos estudantes e da comunidade da zona oeste, vindo ao encontro do Projeto Pedagógico da Escola. Atualmente, o Complexo Temático intitula-se "O Meu Valor, o Teu Valor e os Nossos Valores: Reflexão Ação", este tema foi escolhido com base em uma pesquisa socioantropológica realizada na comunidade. Aliado a isso, a experiência e os trabalhos já desenvolvidos pela TV OVO através de oficinas de formação, realização de produções audiovisuais e sessões cineclubistas, enriquecem ainda mais a discussão do complexo temático. O projeto promove o protagonismo juvenil e o desenvolvimento cultural e também contribuí para o município de Santa Maria, já que incentiva a democratização do audiovisual e a maior consciência dos jovens do exercício de sua cidadania.

As atividades de formação em audiovisual têm a perspectiva de auxiliar e fortalecer o desenvolvimento criativo dos discentes, qualificando e diversificando as formas de expressão cultural e artística da comunidade escolar e entorno. Ao mobilizar alunos e comunidade para a reflexão sobre o universo que os envolve e sobre a produção audiovisual, o projeto estimula o desenvolvimento da criatividade, a reflexão crítica e o fortalecimento dos laços entre os entes envolvidos. Desmistifica e motiva a produção de narrativas em dispositivos videográficos digitais e permite que os estudantes retratem suas realidades, seja em formato ficcional ou não-ficção, bem como oportuniza que a comunidade seja protagonista de sua própria história e se veja a partir de um olhar próprio, assim as trocas de conhecimento impulsionam o fomento e a democratização do audiovisual na comunidade.

As atividades do projeto Escola na Tela têm aulas teóricas e prática, utilizando técnicas e recursos diversos, como: exposição oral, atividades lúdicas, dinâmicas de grupo, jogos teatrais, jogos cooperativos, projeção de slides, exibição de vídeos e filmes de curta e média duração, exibição de trechos de longas metragens, exercícios e atividades práticas, aprendizado e manuseio de equipamentos audiovisuais. Os conteúdos e os saberes necessários são desenvolvidos com base no estímulo e fomento da troca de conhecimentos multiculturais, valorizando as percepções afetivas e simbólicas que norteiam e significam a vida do indivíduo e a sua relação com a sociedade onde está inserido. Os discentes também são instigados a realizar trabalhos, tarefas, exercícios e leituras em grupo, fora do horário da oficina, como forma de complementar o aprendizado.

No desenvolvimento das atividades audiovisual os participantes vivenciam na prática a

experiência de produzir uma obra audiovisual. O processo é dividido em quatro módulos que percorrem as diferentes fases para que uma proposta audiovisual chegue a ser exibida ao expectador. O Módulo I é o processo de criação de uma ideia e seu desenvolvimento, sua escrita e formatação de um roteiro audiovisual; O Módulo II é o processo de preparação e pré-produção das condições para sua efetiva execução; Já o III é o trabalho de produção, no qual as imagens e os sons imaginados e transcritos no roteiro são captados e se transformam em material fílmico para uma posterior montagem; E no IV e último módulo é o processo de pós-produção, onde o filme é editado e fica disponível para exibição e circulação.

Discusão e conclusões

O projeto Escola na Tela promove o protagonismo juvenil e o desenvolvimento cultural da região oeste, suscitando a democratização do audiovisual, oferecendo a longo prazo, a oportunidade de realização audiovisual por parte dos jovens, bem como a aproximação da comunidade com os vídeos realizados pelos adolescentes. A ideia é gerar e fomentar um núcleo de produção audiovisual na escola, vínculado com a comunidade e um circuito de exibição das produções por meio de sessões itinerantes e fortalecer o cineclube que já está em funcionamento na escola aberta à comunidade, aos finais de semana.

Outro ponto importante é a realização das oficinas de formação audiovisual para os discentes, estas estimularam os jovens a produzir e a realizar audiovisual, e suas produções promoveram a alfabetização audiovisual, com isso cria-se uma visão crítica do processo e do produto.

No momento, o projeto está desenvolvendo a pré-produção do curta-metragem de ficção "Pisante", uma história criada e desenvolvida pelos participantes do projeto no ano de 2015 e que no segundo semestre de 2016 de entrar no processo de produção com a captação de imagens e sons. Para logo em seguida passar ao processo de edição e finalização e sua consequente exibição de sessões cineclubistas na Escola Augusto Ruschi e nas escolas da comunidade e do entorno, com debate dos temas abordados. E posteriormente o produto será distribuído em mídia DVD para instituições e organizações educacionais e comunitárias. Também, será criado um canal online para disponibilização dos vídeos produzidos pelo projeto Escola na Tela.

Acreditamos que colocando os alunos participantes do projeto como protagonistas e em contado com todas as etapas da produção e realização de um filme, estamos provocando e proporcionando aos adolescentes um exercício prático de descoberta, aprendizado e desenvolvimento cognitivo, não apenas na forma de conhecimento, mas de crescimento pessoal, integral e humano.

Referencias bibliográficas

BRASIL (2014). Congresso Nacional. LEI Nº 13.018, DE 22 DE JULHO DE 2014. [. On-line] Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13018.htm. Acesso 19 jul. 2016

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (2014). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 31 DE MARÇO DE 2014 [. On-line]. Retirado de: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/04/2014&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=124. Acesso em: 18 jul. 2016.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI (2013). Histórico. [. On-line]. Retirado de http://escolaaugustoruschi.com.br/a-escola/historico/. Acesso em: 9 de jul. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013). Ponto de Cultura. [. On-line]. Retirado de: http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/. Acesso em: 18 jul. 2016).

SISTEMA DE MONITORAMENTO E CONTROLE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2014). Programa mais cultura nas escolas. Manual de Desenvolvimento das Atividades. [. On-line]. Retirado de: http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1236956/manualdesenvolvimento_maisculturanasescolas_2015.pdf/59cd480b-5d23-4ab8-91b7-a8196370da72. Aceso: 19 jul. 2016.

PIBID E PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO DA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO

Zanon Veleda, Nicole
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
nicolezveleda@gmail.com

Arruda da Silva, Ticiane
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
ticianearrudadasilva@gmail.com

dos Santos Nascimento, Valmer
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
valmer2013@gmail.com

Carneiro Sarturi, Rosane
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
rcsarturi@gmail.com

Resumo

O presente trabalho realiza uma reflexão acerca dos caminhos alternativos que os docentes em formação encontram para desenvolver suas práticas em espaços escolares, enfatizando os sujeitos que se inserem nesses contextos através do Programa Mais Educação e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo desse trabalho é analisar a efetividade dos programas no processo formativo de docentes, considerando as políticas públicas e suas interlocuções entre a academia e o cotidiano escolar. Para fundamentar essas reflexões, Berwanger (2007), Ribas (2005) e Tardif (2002) nos ajudam a compreender os processos formativos no que tange a formação de professores, Freire (2011), nos auxilia a fundamentar os processos de mediação do conhecimento, de reflexão acerca das práticas pedagógicas e da compreensão das realidades dos alunos. A metodologia adotada é um estudo comparado de cunho qualitativo, do tipo estudo de casos múltiplos, que conta com um estudo bibliográfico e documental, e cuja coleta de dados ocorreu por meio de uma pesquisa participante. As discussões e resultados pautaram-se na análise dos questionários realizados com monitores e bolsistas dos dois programas já mencionados, percebendo um número significativo da procura destes programas, pois os mesmos contribuem para o processo formativo de docentes. Foi possível perceber, através dos dados coletados e discutidos ao longo da pesquisa, que há uma busca efetiva dos docentes em formação inicial, com o intuito de desenvolver atividades em espaços formais de educação, através de

diferentes formas de inserção, para possibilitar um contexto no qual a relação teórico-prática faça sentido para esse sujeito, que começa a compreender a realidade da escola, tão distante daquela apresentada na academia.

Abstract

This study makes a reflection about the alternative ways that teachers in training are to develop their practices in school spaces, emphasizing subjects that fall within these contexts through the More Education Program and Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID). The objective of this study is to analyze the effectiveness of the programs in the formative process of teachers, considering public policies and their dialogues between the academy and the school routine. To support these reflections, Berwanger (2007), Ribas (2005) and Tardif (2002) help us understand the formation processes regarding teacher education, Freire (2011), helps us to support the knowledge mediation, reflection about teaching practices and understanding the realities of the students. The methodology is a comparative study of qualitative approach, the study type of multiple cases, which has a bibliographical and documentary study, whose data were collected through a participatory research. The discussions and results are guided on the analysis of questionnaires conducted with monitors and scholars of the two programs mentioned above, realizing a significant number of demand for these programs, as they contribute to the formation process of teachers. It was revealed by the data collected and discussed throughout the research, there is an effective search of teachers in initial training, in order to develop activities in formal education spaces through different forms of integration to enable a context which the theoretical and practical relationship makes sense to this subject, which begins to understand the reality of school, so far from that presented at the university.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Formação de professores. Programas Educacionais.

Keywords: Public Policy. Teacher training. Educational Programs.

Introdução

O trabalho intitulado Processo formativo de professores a partir das experiências no PIBID e Programa Mais Educação, emerge das inquietações dos participantes do grupo de pesquisa intitulado "Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades", o qual tem como objetivo geral: identificar e analisar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas no contexto da gestão educacional, a partir dos impactos, impasses e desafios enfrentados pelos sistemas e respectivas instituições no contexto de implementação e interferência das políticas públicas educacionais nas reformas regionais e locais realizadas a partir do processo de interlocução entre Educação Básica e Superior, na região pertencente à Associação dos Municípios do Centro do estado/AMcentro-RS.

Desta forma, a pesquisa volta-se para uma das áreas de investigação do grupo de pesquisa,

referente às políticas públicas educacionais e baseia-se em um de seus eixos temáticos, que trata acerca da educação básica.

O objetivo deste estudo é analisar a efetividade dos programas no processo formativo de docentes, considerando as políticas públicas e suas interlocuções entre a academia e o cotidiano escolar.

Os acadêmicos, quando inseridos na realidade do cotidiano escolar, conseguem ter o discernimento para perceber as lacunas e dificuldades existentes na educação, perceptíveis no decorrer dos anos de prática. Neste momento de inserção, os educandos tem condições de refletir e questionar sobre a atuação pedagógica e a necessidade do aprofundamento teórico, pois teoria e prática não andam dissociados. Desta forma:

[...] cabe aqui destacar também a necessidade de o professor mostrar-se um crítico reflexivo, a fim de sentir a necessidade de atualização, como também permitir-se a desafios diante das transformações ocorridas no cenário educacional, pois os saberes e os fazeres relacionados às práticas pedagógicas provocam inquietações, estando sempre sujeitos a questionamentos. (Berwanger, 2007, p. 154)

No decorrer dos semestres do curso de licenciatura, os educadores precisam usar o método das abelhas, pois precisam polinizar o objeto cognoscível aos sujeitos conhecedores e para isso acontecer é necessário dedicação, pesquisas constantes e objetivo. Uma vez que conseguem articular a prática com a teoria, num processo efetivo de pesquisa da sua práxis, contribuem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Desta forma, percebe-se o comprometimento e dedicação no intuito de ser um bom profissional nos programas que estão atuando, torna-se visível a compreensão do processo reflexivo no que tange ser um educador, por parte dos acadêmicos envolvidos.

Os acadêmicos, no intuito de aperfeiçoar sua formação, compreendem que não há prática sem teoria e acabam tornando-se pesquisadores críticos em todos os sentidos da palavra, buscando uma melhor práxis e fazendo a diferença nos programas que atuam. Nesse sentido, faz-se necessário ser resiliente devido às dificuldades encontradas e que irão encontrar na trajetória profissional.

A concepção de que o processo formativo é um [des]construção de conceitos para o crescimento do acadêmico, podendo compreender seus pensamentos, ações, atos, atitudes e percebendo as consequências no decorrer do seu processo de ensino e aprendizagem, bem como de seus futuros alunos, sustenta este estudo. Neste sentido, percebe-se a importância do programa Mais Educação e do PIBID no processo formativo dos acadêmicos, no que tange ao diálogo permanente com o cotidiano escolar.

Este trabalho foi desenvolvido com base nos pressupostos do estudo comparado com cunho qualitativo, já que esse tipo de pesquisa "gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural, etc. a que pertencem" (Ferreira, 2008, p. 125). O cunho qualitativo da pesquisa dá relevância ao que é subjetivo dos sujeitos, dando margem às percepções dos mesmos acerca das relações que são únicas e individuais, em diferentes contextos. Para Minayo (1994, p. 21-22) a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Na busca por uma fonte mais fidedigna de informações acerca dos sujeitos e seus

processos formativos docentes nos programas Mais Educação e PIBID, deu-se a escolha por estudo de casos múltiplos, os quais emergiram do interesse de compreender esses processos e suas interferências na relação teoria-prática observada pelos participantes desses programas como balizador de suas construções epistemológicas e de aproximação com a realidade de escolas da rede pública.

Segundo Gil (2002, p. 54), o estudo de caso "[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados". A multiplicidade do estudo de caso ocorre devido aos diferentes lugares de realização de coleta de dados acerca da escolaridade dos professores que trabalham com as oficinas do programa Mais Educação e com as egressas da Universidade Federal de Santa Maira (UFSM), ex-bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do subprojeto da área da Pedagogia-Anos Iniciais desta universidade.

As observações foram realizadas durante os anos de 2013 e 2014 em que as ex-bolsistas atuaram no subprojeto, bem como nas vivências dos autores no programa Mais Educação, no período de 2013 a 2014. Esta participação foi fundamental no sentido de compreender as especificidades dos programas em relação às possibilidades de formação docente.

A etapa da pesquisa com os professores do programa Mais Educação consistiu na coleta de dados através de um questionário fechado. A escolha por este tipo de coleta de dados é justificada pelo fato de que o questionário, para Gil (2008, p. 121):

[...] consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

As perguntas do questionário davam conta de perguntar qual o nível de escolaridade de cada professor, assim como a instituição em que concluiu ou está em andamento este nível.

O questionário foi desenvolvido com os professores das três escolas participantes da pesquisa. Vinte e três professores receberam o questionário e vinte e um deles o responderam, informando os dados requisitados. Os dois professores que não responderam alegaram que não haviam tido tempo para respondê-lo. As identidades dos professores que participaram da pesquisa foram mantidas em sigilo, dessa forma, as informações de cada professor estão relacionadas à oficina que ministra nas escolas.

Também se coletou dados a partir das observações participantes no cotidiano escolar, nos espaços de inserção do PIBID e do programa Mais Educação, pois se acredita que "[...] as principais características do método dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação." (Flick, 2009, p. 207)

A partir disso, da influência dos pesquisadores na pesquisa e do modo como o lugar e tempo pesquisados modificam o olhar do pesquisador, foi possível qualificar e justificar o problema apresentado.

1. Referencial teórico

De acordo com as pesquisas realizadas, o Programa Mais Educação, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007), e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/10 (BRASIL, 2010), o qual se constitui como estratégia do Ministério da Educação, no intuito de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

Nesta perspectiva, as escolas das redes públicas, sendo elas estaduais, municipais e do Distrito Federal, fazem a adesão ao programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (Brasil, 2014).

O Programa Mais Educação ocorre nas realidades escolares sem vínculo com a universidade. Os acadêmicos entram em contato com as escolas, assim tornando ministrantes destas oficinas, as quais proporcionam a vivência com o cotidiano escolar, estreitando a relação teoria e prática.

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (Brasil, [20--], p.5)

O Programa Mais Educação vem como um complemento para auxiliar as escolas na educação integral do educando, com o objetivo de fortalecimento de outros aspectos que formam o sujeito para uma vida em sociedade, na qual ele seja crítico e participativo, desenvolvendo os princípios de cidadania incutidos nele enquanto participante das oficinas do Mais Educação, ou seja, aprender outros conhecimentos na escola faz com que esse sujeito tenha um conhecimento e uma compreensão integral acerca do mundo vivido.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo federal que tem como objetivo a antecipação do contato dos acadêmicos com as diferentes realidades dos contextos escolares. O programa tem o intuito de valorizar o magistério, pois os professores das escolas em que o programa está inserido são considerados coformadores de tais bolsistas de iniciação à docência.

Ao possibilitar a interlocução escola-universidade, o programa busca a melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, oportunizando a atuação dos acadêmicos das licenciaturas em tais escolas, que firmam o compromisso de atuação nas mesmas depois de graduados.

O subprojeto da área da Pedagogia-Anos Iniciais, pertencente ao projeto institucional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atua nas escolas em três modalidades: Formação de professores, ateliês e sala multisseriada/ multidisciplinar (sala-multi), assim possibilitando aos acadêmicos realizar vivências no contexto escolar.

Ao realizar as atividades na sala-multi, carro-chefe das atividades do subprojeto, que

abrangem atividades lúdicas na tentativa de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem destes alunos, em um espaço diferenciado para esses processos, os bolsistas têm a possibilidade de realizar a relação teoria e prática, refletindo sobre suas vivências e construindo novas possibilidades de ensino e aprendizagem, apoiados na tríade ação-reflexão-ação.

Os planejamentos destas intervenções têm como base os três eixos do conhecimento: lecto-escrita, raciocínio lógico matemático e localização espaço-temporal, permeados pelas relações interpessoais. Estes espaços têm como objetivo possibilitar atividades lúdicas contemplando as reais necessidades dos sujeitos envolvidos, bem como a percepção de que as evoluções nas atividades surgem das inter-relações e trocas de conhecimentos dos sujeitos envolvidos neste contexto.

Foi perceptível nas pesquisas realizadas nos indicadores nacionais que o índice de defasagem idade/série de algumas escolas da rede pública estaduais de Santa Maria, no que tange os primeiros anos do ensino fundamental variam de 3,9% e 15,9% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014). No contexto das salas multi, existem casos de defasagem idade/série, em que se apresenta uma distorção entre a idade que o aluno possui e o ano que deveria estar cursando.

Desta forma, cabe destacar que o programa PIBID, na realidade do subprojeto da área da Pedagogia-Anos Iniciais, através de atividades lúdicas busca as reais necessidades do educandos, contemplando um de seus objetivos, atuando nas escolas com um trabalho compartilhado, na tentativa de contribuir a minimizar estes indicadores.

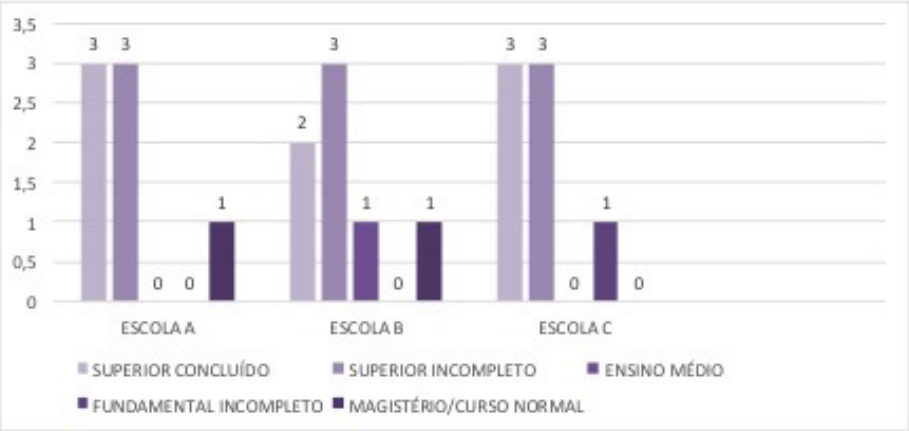
Discussões e conclusões

No decorrer da pesquisa, no que tange o Programa Mais Educação, em relação às escolas pesquisadas, o nível de formação dos monitores ministrantes das oficinas a escola A, tem um total de sete monitores, e entre eles, um tem o Curso Normal em nível Médio, três monitores já possuem titulação de nível superior e os outros três estão com a graduação em andamento.

Na organização da escola B, há um total de sete monitores, e entre eles, um tem o ensino Médio concluído, um tem o Curso Normal em nível Médio, dois monitores já possuem titulação de nível superior e os outros três estão com a graduação em andamento.

Em relação a escola C, com um total de sete monitores, e entre eles, um possui o ensino fundamental incompleto, três monitores já possuem titulação de nível superior e os outros três estão com a graduação em andamento. Neste sentido, partindo deste panorama geral, para uma melhor visualização de como se encontra o nível de escolarização dos monitores destas escolas, é possível observar:

Gráfico 1. Panorama do nível de formação dos monitores do Mais Educação



Fonte: Dados organizados pelos autores, com base no questionário aplicado aos sujeitos de pesquisa.

Com base nos dados demonstrados no gráfico, o número de monitores que estão no processo de formação, com a graduação em andamento é bastante significativo, uma vez que uma média de aproximadamente 42% dos monitores encontra-se nesta situação.

No que tange ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Pedagogia Anos Iniciais, são contemplados vinte acadêmicos do curso de Pedagogia, por ser um programa de formação inicial ofertado na graduação, todos os acadêmicos bolsistas estão com o curso em andamento, em seu processo formativo.

Nesse sentido, compreende-se que os acadêmicos buscam estes programas para inserir-se na realidade escolar, para ampliar seus conhecimentos e inserir-se no contexto escolar, assim fazendo ligações entre o que eles aprendem em sala de aula com as vivências que adquirem trabalhando nos programas PIBID e Mais Educação, formulando seus próprios métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que, estão construindo e desconstruindo pensamentos.

A docência, em seu exercício constante de ação-reflexão-ação, possibilita aos sujeitos que construam uma identidade profissional, pois é em sala de aula que as relações teórico-práticas ocorrem, nas vivências cotidianas se percebem as teorias imbricadas nas ações e nos diálogos dos sujeitos com os quais convivemos, desta forma "[...] o que eles precisam é de subsídios para desvelar as concepções que estão 'por trás' de seu trabalho para poder confirmar ou corrigir sua prática, se necessário" (RIBAS, 2005, p. 25-26).

Diante das discussões e breves análises que se seguiram ao longo do trabalho, retomando o objetivo deste estudo, que foi de: analisar a efetividade dos programas no processo formativo de docentes, considerando as políticas públicas e suas interlocuções entre a academia e o cotidiano escolar, é possível perceber que tanto o Programa Mais Educação quanto o PIBID são experiências relevantes para a tomada de decisões dos acadêmicos em relação a suas escolhas profissionais.

Estes programas, ao possibilitarem o ingresso em espaços escolares e a participação desses sujeitos na rotina da escola, para além das atividades de docência, ajudam esses sujeitos a decidirem se a docência é a escolha profissional mais adequada a suas construções sociais, culturais e epistemológicas. Bem como "[...] ter uma atitude positiva frente a mudança, reconhecendo que ela faz parte da nossa vida e das instituições, que ela não é uma ameaça, mas uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional" (LIBÂNEO, 2001, p. 27).

Pensar a escola como um espaço formativo repleto de possibilidades, faz com que o acadêmico em formação perceba que o trabalho pedagógico não é só seu, que faz parte de uma equipe, que tem o mesmo objetivo comum: qualificar as práticas docentes e os processos de ensino e de aprendizagem. Corroborando com essa ideia, Tardif (2002, p.49) afirma que "[...] o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos".

Através dessa afirmação, ratifica-se que o acadêmico ao adentrar na comunidade escolar, mais especificamente no contexto dos programas, percebe a existência de uma troca mútua de experiências e conhecimentos através de diálogos e discussões entre todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Ser docente transcende estar na sala de aula, pois este sujeito faz parte do processo da gestão escolar, tendo que equilibrar sua atuação na sala de aula e as relações com a comunidade escolar contemplando o todo.

Portanto, através desta pesquisa, verifica-se que é intrínseca a constante busca do professor por aprofundamento teórico, desta maneira possibilitando aprimorar os conhecimentos e sanar os seus anseios. Desta forma, o professor é um pesquisador na contínua busca de agregar novas teorias, para encontrar novas metodologias de ensino e aprendizagem para trocas com seus educandos. Assim:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2011, pp. 30-31).

Sendo assim os desafios foram muitos para estas acadêmicas no processo de formação, de busca, de pesquisa, momentos vivenciados nos programas, e o processo de enfrentamento das dificuldades, possibilitou o crescimento profissional, conhecer de fato o contexto pedagógico, suas implicações, bem como definir a opção pela profissão.

Referencias bibliográficas

BRASIL (2010) Ministério da Educação. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília. Recuperado em; 20, jul, 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm.

BRASIL (2007) Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília. Recuperado em; 20, jul, 2015. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf.

BRASIL (2014) Ministério da Educação. Programa Mais Educação. Brasília, Recuperado em; 20, jul, 2015. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113.

BRASIL (20--) Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília. Recuperado em; 20, jul, 2015. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf.

BERWANGER, C. D.. ET AL. (2007) Os processos formativos docentes: estudos e vivências sobre leitura e escrita. In: BOLZAN, Dóris Pires Vargas (Org.). Leitura e Escrita: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Ed. da UFSM.

FERREIRA,A.G. (2008) O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Revista Educação. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, mai-ago.

FLICK, U. (2009) Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução por Joice Ellias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

FOSSILE, D.K. (2010) Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. Revista ALPHA, Patos de Minas, n. 11, p. 105-117, ago.

FREIRE, P. (2011) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GIL, A.C. (2002) Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.

GIL, A.C. (2008) Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INDICADORES NACIONAIS – TAXAS DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE 2014. Recuperado em 8 de agosto de 2015 http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais

LIBÂNEO, J.C. (2001) Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa.

MINAYO, M.C.S. (1994) Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes,

PIAGET, J. (1978) A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação.3.ed. Rio de Janeiro: Zahar,

RIBAS, M. H. ET AL. (2005) Formação de professores: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: UEPG,

TARDIF, M. (2002) Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

INCLUSIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: PROBLEMAS Y DESAFÍOS EN PERSPECTIVA COMPARADA

Fernández Lamarra, Norberto
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
nflamarra@untref.edu.ar

Claverie, Julieta
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
jclaverie@untref.edu.ar

Aiello, Martín
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
maiello@untref.edu.ar

Resumen

En las dos últimas décadas se incrementó significativamente el número de estudiantes que concluyen el nivel medio de educación, por lo que la educación superior ha experimentado un fuerte proceso de crecimiento. Esto condujo a que los modelos tradicionales de universidad se hayan visto desbordados por estudiantes que no constituían, como en las décadas anteriores, un conjunto homogéneo, ya sea por su clase social o su capital cultural. Los sistemas universitarios han respondido de muy diversa manera: permitiendo la creación de una serie de muy diversas de instituciones privadas, muchas de ellas con muy baja calidad; apostando por asumir la masificación dentro del sistema universitario público, con la creación de nuevas universidades públicas o la ampliación de las existentes. No obstante el alcance del esfuerzo de inclusión y democratización ha sido relativo. Existe una fuerte diversificación, segmentación y heterogeneidad de los niveles de calidad de las instituciones universitarias de la región. Además, no se han modificado las condiciones estructurales de la desigualdad social, por lo que los modelos universitarios mantienen las dificultades de acceso y permanencia para los estudiantes que provienen de las clases más desfavorecidas. Tampoco han cambiado las condiciones de segregación devenidas de las fuertes desigualdades de formación en el nivel medio, provocando un proceso que algunos autores denominan de "inclusión-excluyente". Muchas de las estas nuevas universidades se ven atravesadas por procesos regidos por principios de comercialización y competitividad, dejando de lado el debate por su rol social y su nivel académico. Este trabajo pretende analizar esta problemática y también algunas de las experiencias desarrolladas en AL en cuanto a los desafíos e innovaciones que varios de sus sistemas universitarios han planteado: sistemas masivos de becas

y de cuotas, nuevos modelos de ingreso, seguimiento y tutorías intensivas, etc., para poder democratizar la educación universitaria en América Latina.

Abstract

In the last two decades, it has significantly increased the number of students finalizing the average level of education, so that higher education has experienced strong growth process. The traditional university models have been limited by students who were not, as in previous decades, a homogeneous whole, either by their social class or cultural capital. University systems have responded in very different ways: allowing the creation of a series of very diverse private institutions, many with very low quality; committed to take overcrowding in the public university system, with the creation of new public universities or expanding existing ones. However the scope of the effort of inclusion and democratization has been relative. There is a strong diversification, segmentation and heterogeneity of the quality standards of universities in the region. In addition, they have not changed the structural conditions of social inequality, so the university models remain the difficulties of access and permanence for students from disadvantaged classes. Nor they have changed the conditions segregation of strong inequalities from training at the secondary level, causing a process that some authors call "inclusion-exclusion". Many of these new universities are crossed by processes governed by principles of marketing and competitiveness, leaving aside the debate for their social role and their academic level. This paper analyzes this problem and also some of the experiences in LA as the challenges and innovations that several of their university systems have raised: massive scholarship schemes and quotas, new revenue models, monitoring and intensive tutoring, etc. ., to democratize higher education in Latin America.

Palabras clave: educación superior, América Latina, democratización, inclusión.

Keywords: higher education, Latin America, democratization, inclusion.

Introducción

En las últimas décadas, América latina asistió a un gran desarrollo de sus sistemas de educación superior debido a la masificación de la enseñanza media y la demanda de nuevas generaciones de continuar con sus trayectos educativos. En efecto, la tasa bruta de escolarización secundaria pasó del 82,7% al 90,1% entre 2000 y 2010, y la finalización de estudios secundarios se incrementó en todos los países de la región para la población de 20 años y más (Poggi, 2104). En el mismo sentido, según datos de la UNESCO (2015), el acceso a la educación superior acumuló un crecimiento de aproximadamente 40% entre los años 1998 y 2010 favoreciendo que la región se sitúe –como conjunto- en el promedio de la tendencia de crecimiento de la educación superior internacional. No obstante, aunque hubo una expansión notable de los sistemas e instituciones en los diversos países, aún persiste una fuerte heterogeneidad e inequidad en las condiciones del acceso, y

en los resultados de graduación. Así, pese a los esfuerzos, los sectores socialmente más desfavorecidos no encuentran en la educación superior las oportunidades de movilidad social que anhelaron, observando una tendencia que favorece -para la obtención del éxito educativo- a los sectores sociales de mayores ingresos y de zonas urbanas (UNESCO, 2015; Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011). En base a estas consideraciones, en el siguiente trabajo nos proponemos analizar el crecimiento y la distribución de la oferta de educación superior en América latina y los desafíos aún pendientes para su efectiva democratización. Nos preguntamos ¿cómo respondieron los estados a la tendencia de masificación de la educación superior? ¿Qué políticas se han puesto en marcha para el sector? Para ello, repasamos -en forma comparada- las diversas dimensiones concernientes al problema: ¿cómo se ha dado el desarrollo de los sistemas de educación superior en la región? ¿En qué medida se llevó adelante la diversificación institucional y de la oferta? ¿Quiénes tienen acceso? ¿Quiénes se gradúan? ¿Cómo es regulada la calidad?

1. La educación superior en América Latina: cambios y tendencias en las últimas décadas

En las últimas décadas, la gran mayoría de los países de América Latina recuperaron su democracia luego de atravesar una serie de dictaduras militares y debiendo llevar adelante reformas en las políticas económicas, sociales y educativas. Luego, en los procesos de consolidación de sus sistemas de gobierno democráticos -que se dio durante la década de los 90- existió una fuerte influencia de los organismos de crédito internacionales para la definición de los lineamientos políticos de la región, caracterizando una década signada por la aplicación de políticas neoliberales. No obstante, en contraposición -y más recientemente- participaron del poder gobiernos que implementaron nuevas políticas sociales y educativas destinadas a favorecer la inclusión, aunque con alcances muy diversos (Fernández Lamarrra, 2014). En cuanto a la Educación Superior en particular, como producto del crecimiento y desarrollo, desde hace 20/30 años, los países de América han registrado importantes transformaciones en la relación entre educación, trabajo y sociedad con un fuerte impacto en la Universidad y en la definición de políticas educativas y científicas. En efecto, ya durante las décadas de los sesenta y setenta comenzó en la región una fuerte tendencia expansiva (económica y demográfica) que generó nuevos retos para el mercado ocupacional. En ese contexto, la educación superior le otorgó a la clase media en ascenso una perspectiva de movilidad social, mediante la formación profesional para el trabajo, que se materializó en un abrupto crecimiento de la demanda hacia el sector universitario. Desde entonces, casi todos los países, evidenciaron una tendencia hacia un crecimiento de los sistemas y una mayor diversificación institucional. Además, la región experimentó un avance de los sectores populares en los trayectos de enseñanza media que originaron una consecuente presión y masificación sobre los sistemas universitarios, provocando una necesidad de ampliar la oferta y la cobertura de la educación superior en los países.

Como se ha evaluado en trabajos previos, las respuestas a estos procesos de masificación de la Educación Superior fueron diversas según los gobiernos. Al respecto, en cuanto a la diversificación institucional y adecuación de la oferta, hubo una fuerte tendencia regional hacia

una privatización de la educación superior mediante la creación de instituciones privadas para la absorción de la demanda. De acuerdo a los últimos datos disponibles, la matrícula en las instituciones de educación superior privadas se ha expandido con más rapidez que en el sector público, llegando a incorporar para el año 2011 a un tercio del total mundial de estudiantes, cifra que en América Latina llega a un 50% (Pérez Centeno y Fernández Lamarra, en prensa). Además, las instituciones públicas incorporaron el cobro de aranceles para el pago de derechos de escolaridad, postgrados y actividades de servicios. Ejemplos emblemáticos de privatización están dados por Brasil, México, Perú y Chile, que acompañaron la masificación con la consolidación de un sistema de Educación Superior conformado por instituciones de carácter privado. En estos países, los sistemas quedaron conformados por tres tipos de instituciones: universidades de *elite* (públicas o privadas) en las cuales se realiza investigación; instituciones públicas y privadas de calidad intermedia, y, por último, instituciones privadas de baja calidad, con orientación exclusivamente profesionalista. En un sentido contrario, observamos los casos de la Argentina y Uruguay, países que ampliaron la cobertura de la educación superior mediante la creación de nuevas instituciones públicas. Para el caso argentino, como nota distintiva, el Estado nacional tuvo un rol predominante en la creación y coordinación del sistema de educación superior, incluso hasta la actual configuración institucional (González, 2014). Así, el modelo argentino se opone a las tendencias de la educación superior a nivel internacional caracterizadas por la racionalización de los estados nacionales en términos de inversión pública para la educación superior; la desconcentración de las responsabilidades de creación de instituciones y gestión de las mismas a instancias sub-nacionales (provincias, municipios); tanto como la privatización de la oferta (González, 2014).

2. Hacia una verdadera democratización: alcances y desafíos de la educación superior en América Latina

Para todos los países de la Región, la creciente demanda de acceso promovió cambios en las estructuras y en las prácticas universitarias con la inclusión de nuevos alumnos que ya no pertenecían a las elites culturales. A pesar de estos avances, cabe señalar que el desarrollo de la educación superior en América Latina aún presenta un rezago notorio. De acuerdo a estimaciones de CEPAL, basadas en la Encuesta de Hogar, la matrícula terciaria estaba en 2010 en torno al tercio de la cohorte 18-24 años, cifra que en los países desarrollados es el doble (UNESCO, 2014). Además, si bien se incrementó la cobertura, existen muy bajos índices de graduación y, quienes se gradúan son, justamente, aquellos que pertenecen a las elites culturales.

Con esto señalamos que la llegada de nuevos grupos sociales a la universidad no ha implicado *per se* un éxito, sino –realmente- un desafío para las instituciones educativas de todos los niveles.

Como vemos en el cuadro N°1 (a continuación), los últimos datos disponibles para un grupo de países de la Región, demuestran que los sectores sociales que corresponden a familias más pobres no logran continuar los trayectos educativos superiores, ni graduarse en la educación superior. Para todos los casos, observamos que los graduados se corresponden al grupo de población de mayores ingresos, con porcentajes casi nulos en la franja de ingresos inferiores.

Además, esta tendencia no ha mejorado sustancialmente al menos en los últimos 14 años. Sólo el caso argentino muestra una tendencia inclusiva, con una mejora de 4 puntos en los porcentajes correspondientes a la franja de menores ingresos y 9 puntos en la de ingresos medios. No obstante, aún en este país en el cual la oferta universitaria es pública, gratuita y de acceso irrestricto, la brecha sigue siendo amplia.

CUADRO 1. Porcentaje de población de 25 años y más con superior / universitario completo para países y años seleccionados, por nivel de ingresos

		2000	2005	2010	2012	2013	2014
ARG	**30% inf**	2,18	2,65	5,68	6,65	7,11	6,35
	30% med	6	8,25	12,34	14,48	14,64	15,32
	40% sup	25,24	29,1	35,06	32,95	34,74	35,31
BRA	**30% inf**	-	-	-	-	-	2
	30% med	-	-	-	-	-	5,17
	40% sup	-	-	-	-	-	27,08
COL	**30% inf**	-	4	1,65	-	-	-
	30% med	-	3,83	3,99	-	-	-
	40% sup	-	16,96	13,02	-	-	-
COS	**30% inf**	1,08	0,33	0,81	2,31	-	-
	30% med	4,59	2,62	2,97	4,89	-	-
	40% sup	21,99	17,22	20,31	29,1	-	-
CHI	**30% inf**	1,43	-	-	-	2,02	-
	30% med	4,95	-	-	-	3,35	-
	40% sup	26,22	-	-	-	21,31	-
ECU	**30% inf**	-	-	-	3,73	3,78	3,04
	30% med	-	-	-	8,14	7,94	9,1
	40% sup	-	-	-	21,31	25,08	22,56

MÉX	**30% inf**	0,79	-	1,22	1,47	-	1,61
	30% med	3,53	-	4,01	3,78	-	3,85
	40% sup	24,34	-	18,49	18,62	-	17,83
PER	**30% inf**	0	7,23	-	-	-	-
	30% med	0	10,47	-	-	-	-
	40% sup	0	31,26	-	-	-	-
VEN	**30% inf**	1,83	2,22	-	-	-	-
	30% med	4,08	4,04	-	-	-	-
	40% sup	8,76	9,96	-	-	-	-

IIPE - UNESCO / OEI

En suma, existen limitaciones de los sistemas universitarios para adecuarse a las nuevas exigencias de los ingresantes, dando lugar a lo que se ha definido como una inclusión-excluyente (Ezcurra, 2010). La verdadera inclusión de los sectores más desfavorecidos implica adecuar las estructuras universitarias, los planes de estudio y todas prácticas institucionales para garantizarles el éxito educativo. De lo contrario, estos grupos sociales están asistiendo a un fraude (Fernández Lamarra, 2012). Los sectores con bajo nivel socioeconómico son aquellos que tienen menos oportunidades de mejorar su calidad de vida, y la segregación educativa refuerza las diferencias y aumenta la brecha social.

Al respecto, y en primer lugar, uno de los principales problemas con los que se enfrentan las universidades es la diferencia de calidad y preparación que ofrece la educación secundaria. Se enfatiza la importancia de garantizar que todos los que llegan a la universidad tengan las mismas condiciones de educabilidad para "acceder al conocimiento" (Tedesco, 1985). La articulación entre el sistema enseñanza media y superior adquiere una importancia fundamental para que los nuevos alumnos que logran ingresar a las instituciones de educación superior no encuentren condicionado -de base- su éxito educativo.

En otro sentido, la exclusión también se da en relación con la equidad étnica. Si bien se han observado avances progresivos en las últimas décadas en relación a cobertura y acceso, aún el mantenimiento de los estudiantes pertenecientes a pueblo originarios es insuficiente. El informe de seguimiento del Programa Educación para Todos (UNESCO, 2010) analiza las acciones realizadas por los países de la región concluyendo que los logros en cuanto al acceso son incipientes (0,6% en Brasil y en Colombia, 3% en Ecuador, etc.) y el egreso es consecuente con ello (sólo se gradúa el 20% de los que acceden), aun cuando se han desarrollado múltiples experiencias orientadas especialmente a esta población indígena con apoyos financieros específicos (Fernández Lamarra N, y Perez Centeno, C. en prensa).

Por otro lado, no sólo existen diferencias de calidad en la educación de secundaria de los ingresantes, sino que también existen desigualdades en la calidad de las instituciones de educación superior (universidades de elite vs universidades de baja calidad). Esta segmentación tiene un fuerte impacto en la

preparación de los alumnos para el trabajo y su posterior inserción laboral. En relación con esto, se han generado debates relacionados con la calidad y la mercantilización de la educación superior. Existen muchas instituciones que no tienen los requerimientos necesarios para conformarse como universidades y que sin embargo ofrecen títulos universitarios, en la gran mayoría de los países (México, Colombia, Brasil, Paraguay, Perú, etc). El caso Ecuatoriano fue tan determinante en este sentido que llevó a el gobierno nacional a instrumentar un proceso de acreditación de universidades, y a cerrar a una quincena de ellas (las categoría E). Actualmente se enfrentan a un nuevo proceso de evaluación en donde las universidades que corresponden a una cuarta categoría (D) también se encuentran con la posibilidad de ser cerradas si no cumplen con las mejoras demandadas en el anterior proceso. En suma, la desregulación de la oferta institucional, que supuso la baja calidad de las instituciones, que no necesariamente son privadas, trajo aparejado un proceso de mercantilización de la educación superior que llevó a considerarla como criterio de valor de cambio. Un caso relevante es el de Chile, pero en otros sistemas se combina la mercantilización con la baja calidad de la oferta institucional. En esta coyuntura, los sectores populares son quienes están más expuestos a sufrir estos procesos de exclusión al no poder acceder a ofertas de calidad tradicionales. Se requiere establecer acciones concretas y sostenidas por parte de los organismos que acreditan la calidad de las instituciones en cada país.

En cuanto a la producción de conocimiento, la Región experimenta una ralentización del desarrollo de capacidades institucionales vinculadas a la investigación, innovación y producción de conocimiento científico para dar soluciones a las problemáticas sociales y del desarrollo de los pueblos de la región. Esto requiere fortalecer las capacidades de las instituciones y aumentar sus responsabilidades para responder a los desafíos locales y regionales. Al respecto, algunos autores han señalado una tendencia a la erosión o estancamiento de la capacidad de investigación en los diversos países, principalmente porque la creciente demanda de educación superior fue absorbida por instituciones orientadas -casi exclusivamente- a la enseñanza profesionalista (Brunner, J y Ferrada Hurtado, R, 2011). La solución implica comenzar a articular regionalmente los esfuerzos institucionales y armar un entramado de intercambios mediante redes. Las experiencias puestas en marcha en este sentido son provechosas para los fines de la educación superior.

Por último, cabe considerar el impacto que ha tenido la globalización y la internacionalización en la educación superior sobre la calidad de la enseñanza que se imparte en las instituciones. Ahora, para la incorporación al mercado de trabajo, se torna determinante dominar las nuevas tecnologías y tener un desarrollo adecuado de competencias avanzadas, por ejemplo, hablar varios idiomas, dominio de programas y tics, o poder realizar experiencias de intercambio cultural. Estos aspectos también generan segregación dentro de los sistemas, ya que las adaptaciones a estos cambios no se dan de forma pareja a nivel de las instituciones, ni de los países.

3. Estrategias y acciones puestas en marcha para la inclusión en la educación superior

En cuanto a las estrategias puestas en marcha para lograr una democratización del conocimiento, algunos sistemas universitarios de América Latina han desarrollado políticas de regionalización, orientadas a ampliar la cobertura para poner al alcance de todas las poblaciones la oferta universitaria. Entre ellos se pueden mencionar la municipalización de la educación superior de Cuba; la política de regionalización de instituciones de educación superior en Brasil, generando nuevas instituciones hacia el oeste del país; y la generación de nuevas universidades en cada una de las provincias argentinas así como en la región de la periferia popular de la ciudad de Buenos Aires (Espinosa y González, 2010).

Otras estrategias son las que tienen relación con las diversas políticas inclusivas, como las cuotas a estudiantes de origen afrobrasileño, aborigen, o de sectores populares en Brasil, o las becas otorgadas mediante el programa PRONABEC de Perú y los programas PNBU y Bicentenario de la Argentina. Este es un aspecto positivo como incentivo al acceso, pero que no implica que el ingreso a la universidad sea similar a la permanencia y graduación, sobre todo en instituciones que tradicionalmente han sido refractarias a este tipo de estudiantes.

A esto apuntan otro tipo de innovaciones como la preocupación por el seguimiento de estudiantes en las universidades del conurbano bonaerense en la Argentina, mediante la creación de la figura del docente-tutor en las universidades nacionales. Como se señalan en otros trabajos (Fernández Lamarra et al., 2016), la Red de Universidades Nacionales del Conurbano (RUNCOB) ha trabajado explícitamente este aspecto como motor de su política de inclusión social.

Un caso de análisis relevante es la política de inclusión puesta en marcha en Colombia, ya que el Ministerio de Educación ha desarrollado un documento oficial –pionero en América Latina- donde se han explicitado los "lineamientos y estrategias para la inclusión en la Educación Superior". El principal foco estuvo puesto en favorecer la inclusión de las personas con discapacidad, los grupos étnicos (comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rrom) y población inmovilizada y habitante de frontera. Para la definición de estrategias y acciones categorizaron cinco retos: promover prácticas de enseñanza y diseños curriculares inclusivos; capacitar a los profesores; disponer nuevos espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural; tener una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de la educación inclusiva; y, finalmente, generar una política institucional inclusiva[1].

El problema actual es que aún no se disponen en los países de adecuados datos de seguimiento de cohortes, construidos mediantes estudios longitudinales que permitan evaluar adecuadamente la eficiencia de estas políticas.

[1] Para mayor detalle ver: Ministerio de Educación "Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva", 2015. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340146_recurso_1.pdf

Discusión y conclusiones

Los gobiernos y las instituciones de educación superior deberían trabajar estrategias para el sistema en su conjunto y desarrollar políticas, planes y proyectos públicos e institucionales que tiendan a concretar la democratización del conocimiento.

En primer lugar, es necesario contar con estructuras institucionales innovadoras, que incorporen nuevas modalidades de conducción y de toma de decisiones, de carácter democrático y con amplia y decisiva participación de todos los actores intra y extra universitarios y de gobierno. El desarrollo institucional, a mediano y largo plazo, debe estar basado en programas y proyectos específicos de carácter estratégico, articulados con los requerimientos nacionales y de cada región, establecidos con una orientación prospectiva a satisfacer las demandas y problemas específicos de las comunidades. Para ello, el funcionamiento de las instituciones universitarias debe articularse -desde su autonomía- con los sectores del trabajo y de la producción, con las organizaciones sociales y con todos los ámbitos públicos y privados pertinentes.

Es fundamental asumir una concepción institucional de calidad que se base en una "construcción social", de carácter gradual, colectivo y pertinente. La calidad implica articular y evaluar permanentemente las funciones de docencia, investigación, extensión y transferencia, en el marco de las necesidades sociales y los lineamientos de las instituciones.
Además, se requiere que las instituciones y gobiernos puedan asociarse y establecer redes académicas con otros organismos del país, de la región y de otras regiones de manera de estimular el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores y de acordar programas articulados de docencia, investigación y extensión.

Estos lineamientos y desafíos, tanto en el ámbito de las políticas como en el del desarrollo institucional, se plantean -como ya ha sido señalado- para contribuir a construir una nueva agenda que facilite y promueva un debate amplio en la región, en cada país y en cada universidad, sobre los retos y expectativas que se le presentan a la educación superior en su conjunto para contribuir con la democratización e inclusión universitaria.

Referencias bibliográficas

BRUNNER, J Y FERRADA HURTADO, R. (EDITORES) (2011). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Providencia, Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

ESPINOZA, O. Y GONZÁLEZ, L. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. Revista_Isees nº 7, julio 2010, 21-35

EZCURRA, A.M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En: Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, F. (coord.) La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades. Buenos Aires: EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2012) Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada: Interrogantes y desafíos. Avaliação (Campinas), vol.17, no.3, p.661-668. ISSN 1414-4077.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2014). Universidad, sociedad y conocimiento: reflexiones para el debate. Avaliação (Campinas), Nov 2014, vol.19, no.3, p.663-687. ISSN 1414-4077

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y COSTA DE PAULA, M.F. (coord.) (2011). La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades. Buenos Aires: EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y PÉREZ CETENO, C. (en prensa). La Educación Superior en América Latina en el nuevo milenio. Revista Española de Educación Comparada.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. ET AL. (2016). La Innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Caseros, EDUNTREF.

GONZÁLEZ, G. (2014). Entre los noventa y las reformas: Perspectivas en torno a la regionalización de las políticas de educación superior. En: Revista Latinoamericana de Educación Comparada, Año 5 Nº5, pp. 142-156.

PÉREZ CENTENO, C. (2015). "Avances y límites del proceso de democratización e inclusión educativa en América Latina en el siglo XXI". V Congreso Internacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires: SAECE. Accesible en: http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab097.pdf

POGGI, M. (2014) La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico. Buenos Aires: Santillana.

UNESCO (2014). Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf

HACIA UNA REALIDAD MÁS SOSTENIBLE: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL

Pizzuti, Giulia
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
giuliapizzuti@gmail.com

Resumen

A raíz de la insostenibilidad de la situación económica, política y social creada por la aplicación de los principios de la filosofía neoliberal, se ha individuado en la educación "transformadora", una herramienta importante para fomentar un proceso de cambio en el ámbito social y en el "sentido común" que ha apoyado el pensamiento económico desarrollado y afirmado en los últimos treinta años. En la primera parte de la comunicación, se evidencian las características del pensamiento hegemónico que ha apoyado y favorecido las decisiones y la construcción del modelo socio-económico impuesto gradualmente desde los años 80 y, se analiza como la difusión de un sentimiento de ciudadanía global podría ayudar a desarrollar una responsabilidad y una visión crítica útil para estimular una tipología de crecimiento económico más sostenible tanto a nivel local como a nivel global. En una segunda parte, se argumenta cómo, a través de la educación para una ciudadanía global, se puede impulsar una comprensión y relación diferente de la realidad en la que vivimos, fundamentales para fomentar un proceso de empoderamiento dirigido a formar ciudadanos activamente comprometidos con la construcción de una realidad más justa, igualitaria y sostenible. Por último, se presentan los resultados de un trabajo de campo dirigido a identificar los elementos que facilitan y frenan la introducción de los contenidos, metodologías y valores propuestos por la Educación para una Ciudadanía Global, en la actividad desarrollada por el profesorado en las aulas, el funcionamiento de los centros escolares y las políticas educativas de Andalucía.

Abstract

The application of the neo-liberal philosophy criteria brought to the creation of the current unsustainable economic, political and social situation. In this context, the "transformative" education represents an important tool to implement a process of change within the social context and the "common sense" that supported the development of the economic thought during the last 30 years. This paper will initially focus on the characteristics of

the hegemonic thought that supported and encouraged the decision making process and the construction of the socio-economic model that was gradually imposed since the '80; furthermore it will analyse how the spread of the global citizenship awareness could help develop a responsible and critical view in order to stimulate a more sustainable economic growth at a local and global level.

This article will later suggest how to promote, through the Education for a Global Citizenship, a different understanding of the current reality and how to implement a process of empowerment directed at educating citizens actively engaged in the construction of a more equal and sustainable reality. The results of a case study will finally be presented, in order to identify the elements facilitating and hindering the introduction of the contents, methodologies and values proposed by the Education for a Global Citizenship in the activities carried out in the classroom by the teacher, in the dynamics that characterise the way school works and in the Andalusia's education policies.

Palabras clave: Globalización, Gobernabilidad, Educación, Ciudadanía Global.

Keywords: Globalization, Governance, Education, Global Citizenship.

Introducción

La liberalización no regulada de los mercados, que ha caracterizado el proceso de globalización empezado en los años 80, condujo al desarrollo de un sistema económico que genera problemas de sostenibilidad a nivel general y, al mismo tiempo, es perjudicial para las necesidades nacionales específicas. La ampliación de las desigualdades entre países y dentro de cada uno de ellos, el aumento de la precariedad individual y de la inseguridad social, el debilitamiento sustancial de la democracia y el colapso medioambiental, representan algunas de las consecuencias más preocupantes, que derivan de la globalización "independiente" de los mercados.

El proceso de internacionalización de los mercados, aunque no deje de tener aspectos positivos, debería estar acompañado de una correspondiente evolución de las instituciones, con el fin de recrear las condiciones para su eficaz interacción. El desequilibrio progresivo de las relaciones entre mercados e instituciones ha aumentado el carácter individualista de las decisiones predominantes, que van en detrimento de las políticas sociales; esto ha favorecido aún más, el incremento de las desigualdades (Sen, 1999).

Después la aprobación de las políticas de privatización, también en los sectores productivos que tendrían que asegurar el respeto de Derechos Humano, ahora es necesario fortalecer los elementos esenciales de la vida democrática, cuya calidad se ha debilitado.

Para lograr este objetivo, es importante identificar y poner a disposición de la comunidad las herramientas apropiadas para que se fortalezca la voluntad y la capacidad de reivindicar una nueva forma de participación y de ciudadanía (Ferrán, 2004: 33).

Para lograr este objetivo es necesario promover un proceso de empoderamiento (Rappaport, 1987) fundamentado en la 'reforma del pensamiento' (Morin, 1993) que, impulsado por una educación caracterizada por fomentar un aprendizaje innovador más

que un conocimiento basado sobre verdades inamovibles, pueda generar una 'revolución individual' (Aldana, 2007) y colectiva.

En línea con el contexto presentado, en esta comunicación se analizan los elementos que a nivel económico, político, social y cultural, han determinado el proceso que nos ha llevado hasta la crisis que no ha afectado solamente el sector financiero, más bien ha puesto de manifiesto la existencia de una crisis social, cultural, ética y medioambiental que ha participado en la creación de una realidad poco sostenible. Sobre la base del análisis desarrollado, se evidencia el papel de la educación en el proceso de transformación dirigido a crear una realidad más justa, equitativa y sostenible. En la última parte de la investigación se evidencian los elementos que podrían facilitar la incorporación de los valores contenidos y metodologías de la educación transformadora en el ámbito de la educación formal en Andalucía.

1. Desarrollo del proceso de globalización desde el punto de vista económico, político y cultural

El proceso de globalización ha sido promocionado y concebido como una forma más eficiente de alcanzar un mejor nivel de vida para todos los ciudadanos del mundo; sin embargo, la manera en que se ha desarrollado en los últimos 30 años se ha caracterizado, desde un punto de vista económico, por: (I) La intensificación de los procesos de integración, la construcción de mercados globales por medio de intervenciones de fuerzas que trascienden las fronteras nacionales y que han llevado a los recortes en los servicios sociales antes proporcionados por el Estado y a la erosión de derechos de los que antes se beneficiaba la mayoría de la población (Stiglitz, 2010; Sen, 1989; 1999); (II) El crecimiento de las transnacionales, que ha fomentado la globalización de los mercados favoreciendo los intereses de pocos actores a cuesta de la mayoría de población (Stiglitz, 2006; Oxfam Internacional 2014; 2016); (III) La implementación de políticas económicas y ajustes estructurales impuestos a menudo por parte de organizaciones internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, de gobiernos extranjeros y de otros actores, como los bancos privados que han causado consecuencias negativas en las condiciones de vida de la sociedad en su conjunto (Atkinson y Bourguignon, 2010; 2014; Franzini y Pianta, 2016).

El proceso de globalización, que con patrones pocos democráticos, se ha desarrollado sobre la base del modelo neoliberal (Benería, 1999), ha llevado al empeoramiento de las condiciones de vida de la población de muchos países. Utilizando las palabras de Stiglitz (2002) "tenemos un proceso de 'globalización' análogo a los procesos anteriores en los que se formaron las economías nacionales. Por desgracia, carecemos de un Gobierno mundial, responsable ante los pueblos de todos los países, que supervise el proceso de globalización [...] tenemos un sistema que cabría denominar 'Gobierno global sin Estado global'" (p.47).

La afirmación del sistema económico sobre el que se ha fundamentado el desarrollo del proceso de globalización, se caracteriza por la difusión de una racionalidad económica basada en unos paradigmas culturales[1] antiguos (Aguilera, 2012) y por haber promocionado una

[1] Cuando hablamos de paradigma, hacemos referencia a las "logros científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1962: 13).

cultura que ha impulsado la aceptación de las desigualdades en nombre de un individualismo que, basado en los valores de la productividad y eficiencia, ha hecho de la sociedad "un accesorio del sistema económico" (Polanyi, 1957).

El paradigma cultural neoliberal, se fundamenta sobre una visión del mundo basada en la filosofía atomista-mecanicista, es decir, sobre aquellas teorías formuladas a partir de la Revolución Científicas (XII-XIV siglo) y que han terminado configurándose como la ciencia económica moderna (Naredo, 1987).

Ese paradigma cultural, considerando el desarrollo económico de forma aislada respecto al entorno social y medioambiental, ha tenido una importante influencia en el significado de los conceptos de riqueza, producción y desarrollo y en la forma de entender su conexión con los valores y costes sociales, en la ciencia económica (Kapp, 1966) y en la filosofía neoliberal.

La difusión de los principios culturales neoliberales, entre ellos el individualismo ético, la acepción negativa de las libertades, la competitividad y la desacreditación de la intervención estatal y la extensión de las dinámicas del libre mercado en la esfera social de la vida, ha entrado en el sentido común de la opinión pública, contribuyendo a formar una sociedad en que "en vez de cohesión social ahora tenemos una nueva tendencia a la división" (Stilglitz, 2012: 67). Herrero (2012), citando Polanyi (1957), afirma que la civilización en la que vivimos, está construida sobre patrones duales relacionados con la idea de dominio y jerarquización.

En este sentido, podemos afirmar que el mundo en que vivimos, y los desafíos que lo caracterizan, son el resultado de elecciones políticas deliberadas (Oxfam Internacional, 2014) que reflejan la aplicación de un paradigma cultural obsoleto (Aguilera, 2012) y que han conseguido parcialmente lograr el apoyo del sentido común de la ciudadanía (Herrero, 2013).

2. Hacia la construcción de una ciudadanía global

Dependiendo del periodo histórico, de la forma de gobierno y del desarrollo de la tecnología disponible, las formas de control social y político han ido cambiando. Según Chomsky (2007), las democracias contemporáneas están caracterizadas por una hipocresía determinada por el hecho de que "el término democracia se refiere a un sistema de gobierno en el que ciertos elementos de la elite, que se apoyan en la comunidad comercial, controlan al Estado mediante el dominio de la sociedad privada" (p. 7).

Retomando el concepto de hegemonía de Gramsci (1975), caracterizado por la vinculación entre las dimensiones culturales y las estructuras políticas y de poder que las engloban, para lograr un cambio sostenible a una vida más democrática, se necesita de un respaldo por parte de la base social.

Si, por un lado, se echa en falta la existencia de un ordenamiento institucional y jurídico global para gestionar los retos sociales actuales, la defensa del pluralismo, la igualdad de oportunidades y el respecto de los Derechos Humanos, por otro lado, hacen falta también un cambio en el sentido común y en los valores de la ciudadanía a nivel global. Sin embargo, para que la construcción de una ciudadanía global no resulte un proceso de "domesticación", es necesario fomentar un proceso de empoderamiento de la población capacitándola para exigir que este proceso de transformación se desarrolle de forma democrática y no se convierta en la forma de "estabilidad que demanda la economía capitalista" (Arce, 2009: 99).

El concepto de Ciudadanía Global, hace referencia a un tipo de ciudadanía, cuyos valores,

independientemente del lugar de nacimiento y residencia (Cortina, 1997), representan una superación del individualismo metodológico, sobre el que los economistas neoclásicos han basado "el modelo económico imperante desde los años setenta y ochenta hasta nuestros días" (Ferrán, 2004: 34).

En este sentido, la construcción de una ciudadanía global podría ser un primer paso para tratar de corregir las desigualdades del capitalismo con la fuerza igualadora de la democracia.

3. El papel de la educación en el proceso de construcción de una ciudadanía global

Hablando de ciudadanía global, no se hace referencia a la acepción jurídica y legal del término, sino más bien a aquellos elementos que pueden influir significativamente en el desarrollo de la participación ciudadana y en la relación entre ciudadanía y Estado (Lagos, 2003).

En este sentido resulta interesante el punto de vista la psicología comunitaria y su formulación de la idea del sentido psicológico de comunidad (Saranson, 1974), del modelo de sentido de comunidad (McMillan y Chavis, 1986) y de la teoría del empowerment (Rappaport, 1987).

Estas teorías, valoran tanto la importancia de la formación personal, entendida como la adquisición de un conocimiento que facilita la propia autodeterminación, así como de las relaciones multiniveles que determinan la mutua influencia entre los individuos y su entorno.
Los tres niveles a los que hace referencia Rappaport (1987, 1995) son: individual, grupal u organizativo y comunitario. Trasladando esta repartición en el proceso de construcción de la ciudadanía global, el nivel individual se identifica con la ciudadanía; el nivel organizativo, con las estructuras como las escuelas, ONGs, iglesia, etc.; el nivel comunitario, con las instituciones nacionales.

A estos tres niveles, falta añadir un cuarto, es decir, las instituciones supranacionales, que se podrían denominar el nivel supracomunitario[2].

El concepto de mutua interdependencia entre los diferentes niveles fomenta una actitud proactiva hacia las posibilidades de cambio de la realidad, ya que, si bien el entorno influye en la forma de ser de los individuos, se reconoce también el proceso inverso que resalta las repercusiones que tiene el empoderamiento desde "abajo" en los niveles de "arriba". En este sentido, en el proceso de construcción de una ciudadanía global, resulta fundamental impulsar un proceso de empoderamiento que transmita, a nivel individual, valores como el respeto de los derechos humanos, de la dignidad humana, de la justicia social y de la solidaridad internacional desarrollando que fortaleciendo un sentimiento de pertenencia a la comunidad local y global impulse dinámicas dirigidas a incidir a nivel organizativo, comunitario (Zimmerman, 2000) y comunitario internacional (Pizzuti, 2015).

Para conseguir este objetivo, Freire (2012) indica la educación como una herramienta útil a construir una conciencia crítica, a proporcionar una comprensión más profunda de la realidad y a fomentar un proceso de transformación que frente a los retos de la realidad actual puede llevar a la construcción de una realidad más justa y sostenible.

En este sentido resulta interesante el planteamiento propuesto por la Educación para una Ciudadanía Global (ECG), quinta generación de

[2] Para ampliar la información consultar Pizzuti, 2016.

la Educación para el Desarrollo (EpD) (Mesa, 2000) que caracterizada por su dimensión ideológica, axiológica, psicológica y pedagógica (Boni, 2006) se presenta como una educación socio-política dirigida a fomentar en el alumnado una actitud activa y crítica. El planteamiento de la ECG, con el objetivo de enfrentarse positivamente a los retos y desafíos creados por la globalización, apuesta por una educación que se fundamenta en los pilares propuestos por el Informe Delors (UNESCO, 1994) y añade un quinto pilar: aprender a transformar (De Paz, 2007). En este sentido, la actividad de incidencia política se puede considerar como una de las características distintivas de la ECG.

Así como se refleja también en el planteamiento de las actividades educativas de Oxfam Intermón (OI), la ECG hace referencia a: (I) La fundamentación ideológica caracterizada por el modelo de desarrollo a escala humana basado en el respeto universal de los Derechos Humanos (Max-Neef et al, 1994; Sen, 1999) y en la idea de que cada ciudadano pertenece a una comunidad global (Nussbaum, 1999); (II) La fundamentación axiológica, basada en los valores éticos transmitidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, alimenta el sustrato ético de la ECG con valores como el respeto activo de la dignidad humana, de la libertad en su acepción positiva, de la igualdad y de la democracia (Bobbio, 1991; Camps, 1994; Cortina, 1996; Sen, 1999, Boni, 2006); (III) La fundamentación psicológica relacionada con las teorías que conectan el desarrollo de los seres humanos con la propia conciencia moral (Kohlberg, 1992), con los elementos que marcan el propio proceso de empoderamiento (Zimmerman, 2000) y con los elementos que caracterizan la perspectiva socio constructivista del aprendizaje (Vigotski, 1979); (IV) La fundamentación pedagógica, que heredera de una larga tradición, incluye diferentes corrientes y perspectivas que priorizan el aprendizaje activo y crítico por parte del alumnado, complementándolo con los pilares ético-políticos relativos a la perspectiva de justicia y derechos y a las interrelaciones entre Norte-Sur.

En esta sentido, las propuestas educativas de OI se caracterizan por unas metodologías, contenidos y valores dirigidos a incidir en las creencias y actitudes del alumnado para fomentar el proceso de construcción de una ciudadanía activamente comprometida con la construcción de una realidad más justa, equitativa e igualitaria.

4. Estudio de caso: la inclusión de la ECG en las escuelas de primaria y secundaria de Andalucía[3]

Los objetivos y las características del planteamiento de la ECG en algunas de las recomendaciones, en temas de educación, de la UE (2015), de la UNESCO (2015) y de la OCDE (2013), así como de la LOMCE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), de la LEA (Junta de Andalucía, 2007) y de la estrategia de EpD de la AECID (2007) y de la AACID (2015). Sin embargo, los valores, metodologías y contenidos propuestos por la ECG no están todavía incorporados en las prácticas educativas llevadas a cabo en las escuelas de primaria y secundaria en España (Red, 2016).

Considerando el contexto económico, social y educativo de Andalucía, la incorporación de los valores, metodologías y contenidos de la ECG, sería

[3] Cabe desatacar que el trabajo de campo se ha desarrollado únicamente en el área geográfica de Andalucía, teniendo en cuenta únicamente el enfoque de la ECG de OI. En este sentido el trabajo de campo desarrollado representa un primer acercamiento al estudio de los elementos que podrían facilitar la integración de la ECG en los centros de primaria y secundaria de España.

de fundamental importancia: entre el 2005 y 2015 el porcentaje de personas que en Andalucía están en riesgo de pobreza y exclusión social ha subido del 31,6% al 43,2% (Eurostat, 2016); la tasa de desempleo está casi 10 puntos por encima de la tasa de desempleo nacional, alcanzando un porcentaje del 29,8% del total de la población, mientras que la tasa de desempleo juvenil (personas menores de 25 años) asciende al 60,14% (INE, 2016); se registra una tasa de abandono escolar del 27,7% que supera del 22,3% la media española (Consejería de Economía y Conocimiento, 2016), una tasa de fracaso escolar del 27%, superando de 2 puntos la media nacional y de 12 puntos la media europea (EAPN, 2014) y un estancamiento escolar que los datos del Informe PISA 2013 fijan por debajo de la media europea.

Haciendo referencia a los resultados del estudio[4] de caso *Educación para una Ciudadanía Global en Andalucía* (Pizzuti, 2016) con el objetivo de identificar los elementos que podrían facilitar la incorporación de los valores, contenidos y metodologías de la ECG en las escuelas de primaria y secundaria de Andalucía, se puede evidenciar que: (I) Si bien el art.4 de la LEA y el primer punto del preámbulo de la LOMCE hacen referencia a los objetivos y valores, que están en línea con las características de la ECG, resulta escasa la presencia de medidas sólidas, tanto a nivel normativo así como a nivel de recursos económico que puedan garantizar su efectiva implementación, que está mayoritariamente dejada en las manos de la voluntad e iniciativa personal. Esto crea un fenómeno que posiblemente representa un círculo vicioso ya que, si el pensamiento hegemónico no apunta por una educación transformadora, resulta complicado pensar que la puesta en marcha de una educación transformadora pueda tener lugar por la iniciativa personal de los docentes y de los miembros del equipo directivo; (II) Si bien en Andalucía, no se han aplicado todos los cambios propuestos por la LOMCE, el análisis de las entrevistas del estudio de caso evidencian que el planteamiento al que tiende la nueva Ley de educación estatal tiene características antidemocráticas y mercantilistas. En antidemocrática porque en la fase de formulación no se ha contado con la participación, opinión y necesidades de la comunidad educativa, con los protagonistas y expertos de la educación; quita el poder decisorio al Consejo Escolar que pasa a ser un órgano consultivo, mientras todas sus antiguas competencias pasan en las manos del director del centro, que puede elegir sobre temas económico, proyectos, contratación del personal, admisión de alumnos, etc.; determina que la comisión que nombra los directores de los Centros se componga por un porcentaje más altos de personas de la Administración, más que por el personal del Centro. Es mercantilista porque en su planteamiento, que se refleja también en la renovada forma de concebir el currículo y en el sistema de evaluaciones y acceso a la universidad, se identifica la educación como un bien al servicio del sistema económico y productivo, que fundamentado en las "ventajas competitivas en el mercado global" deja al lado su concepción humanista; (III) Finalmente, los recortes realizados en educación, dificultan que se pueda garantizar una educación inclusiva, de calidad y para todos, si bien está reconocido que esto ayudaría a revertir el alto nivel de desigualdad, pobreza y exclusión social. Estas políticas públicas provocan efectos particularmente negativos en un contexto como el de Andalucía, caracterizado por un alto nivel de desigualdades sociales y económicas, por los resultados negativos del sistema educativo andaluz que se reflejan principalmente en el fracaso escolar y en el abandono prematuro; (IV) En la LOMCE y en la LEA, no se mencionan medidas eficaces y concretas para abordar los elementos que según las personas que han sido entrevistadas para el estudio de caso, dificultan la incorporación de la ECG en las prácticas escolares de Andalucía. El hecho de que temas como la formación del profesorado, disminución de la ratio en las aulas, medidas de mejora para la atención a la diversidad, falta de tiempo, espacios y dinámicas

[4] El Estudio de caso se ha diseñado de acuerdo con la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y se ha desarrollado en ocho fases utilizando una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa).

para facilitar la implantación de metodologías innovadoras, abertura de los Centros al entorno, no se aborden de forma concreta y sostenible hace que: se avale el hecho que no se cuenta bastante con la participación de la comunidad educativa en el planteamiento de las presentes leyes de educación; se advierte una importante distancia entre las necesidades reales de la comunidad educativa y lo que plantea el sistema normativo; evidencia la necesidad de reformar las leyes educativas si se quiere lograr la incorporación de la ECG en las practicas escolares de los Centros de primaria y secundaria de Andalucía.

Discusión y conclusiones

La crisis actual confirma que las dinámicas del mercado por sí solas, dirigidas únicamente por intereses de carácter económico, no pueden alimentar y mantener un bienestar social estable y equilibrado; al revés, generan contradicciones y disparidades que llevan a resultados contraproducentes para el desarrollo económico y resultan insostenibles desde una perspectiva social y ambiental.

En línea con el análisis desarrollado y considerando el enfoque propuesto por Oxfam Intermón, la ECG resulta una herramienta eficaz y eficiente para formar ciudadanos activamente comprometidos con la construcción de una realidad más justa, equitativa y sostenible. Sin embargo, considerando las informaciones recogidas, el actual sistema y modelo educativo tal y como se aplica en la enseñanza de primaria y secundaria en Andalucía, se aleja todavía bastante de los principios y objetivos planteados por la educación transformadora; más bien cabe destacar que varios elementos de las causas estructurales de la crisis sistémica que estamos viviendo se reproducen en los elementos que lo caracterizan. Si bien a nivel de Andalucía, se han registrado muchas mejoras en línea con cuanto planteado en el marco de la ECG, es necesario lograr un mayor respaldo por parte de las instituciones para que cumplan con sus compromisos: respectar la educación como un derecho humano y facilitar que representa una herramienta fundamental para compensar y revertir las desigualdades económicas, sociales y culturales creando las condiciones para que pueda marcar el camino hacia la construcción de una ciudadanía global activamente comprometida con la construcción de una realidad más justa, equitativa y sostenible.

Referencias bibliográficas

AACID. (2015). Plan Andaluz de Cooperación para el desarrollo 2015-2018 (PACODE). Sevilla: Junta de Andalucía.

AECID. (2007). Estrategia de Educación de la Cooperación Española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores de Cooperación.

AGUILERA F. (2012). Elinor Ostrom, las instituciones y los recursos naturales de propiedad común: Pensando con claridad más allá de las panaceas. Revista de Economía Critica, Nº 14, segundo semestre 2012.

ALDANA C. (2007). La revolución del sentir. Nuestro derecho a transformar el mundo. Madrid: Intermón Oxfam.

ARCE J. C. (2009). La ciudadanía en la era de la globalización. Editorial Universitaria Ramón Areces: Madrid.

ATKINSON A. Y BOURGUIGNON F. (2010) Handbook of Income Distribution, Vol.1. Amsterdam: Elsevier.

ATKINSON A. Y BOURGUIGNON F. (2014) Handbook of Income Distribution, Vol.2A y B. Amsterdam: Elsevier.

BENERÍA L. (1999). Mercados Globales, Género y el Hombre de Davos. Feminist Economics, Vol.5.

BOBBIO N. (1991). El tiempo de los derechos. Sistema: Madrid.

BONI A. (2006). La educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. Oxfam Intermón e Ingeniería Sin Fronteras, Construir la ciudadanía global desde la universidad, pp.41-51. Barcelona: Intermón Oxfam.

CAMPS V. (1994) Los Valores de la educación. Madrid: Alauda/Anaya.

CHOMSKY N. (2007). La (des)educación. Barcelona: Crítica.

CONSEJERÍA DE ECONOMÍA Y CONOCIMIENTO (2016). Indicadores sociales de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/indsoc/indicadores/1038.htm#ficha (Consultado en Junio 2016).

CORTINA A. (1997) Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.

DE PAZ A. D. (2007) Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora. Colección Ciudadanía Global, 1. Barcelona: Oxfam Intermón.
EUROSTAT (2016). European Data. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tgs00107&plugin=1 (Consultado en Junio 2016)

FERRÁN P. M. (2004). Hacia un curriculum para una Ciudadanía Global. Barcelona: Oxfam Intermón.

FRANZINI M. Y PIANTA M. (2016). Explaining inequality. Oxon: Routledge.

FREIRE P. (2012). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

GLASER B. Y STRAUSS A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York Aldine de Gruyter.

GRAMSCI A. (1975). Quaderni dal carcere (1926-1937), vol.III. Torino: Einaudi.

HERRERO Y. (2012). Propuestas Ecofeministas para un sistema cargado de deudas. Revista de Economia Critica, Nº 13, primer semestre 2011.

HERRERO Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo más justo y sostenible. Revista de Economia Critica, 16, segundo semestre 2013.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Ley 17/2007 de Educación de Andalucía (LEA). BOJA Nº 252.

KAPP K.W. (1966). Los costes sociales de la empresa privada. Barcelona: Oikos-Tau.

KOHLBERG L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.

MAX-NEEF M., ELIZADE A. Y HOPENHAYN M. (1994). Desarrollo a escala humana. Barcelona: Icaria.

MCMILLAN B. Y CHAVIS D.M. (1986). Sense of community: a definition and theory. Journal of Community Psychology, 14, pp. 6-23.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE Nº 295.

MORIN E. (1993). El desafío de la globalidad. Archipelago, 16, pp.66-72.

NAREDO J.M. (1987). La economía en evolución. Historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico. Madrid: Siglo XXI.

NUSSBAUM M. (1999). Patriotismo y cosmopolitismo. En Nussbaum M, Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial, pp. 13-29. Barcelona: Paidós.

OCDE (2013). Pisa 2012. Madrid: Ministerio de educación cultura y deporte.

OXFAM INTERNACIONAL (2016). Una economía al servicio del 1%. Oxford: Oxfam GB.

OXFAM INTERNACIONAL (2014). Iguales. Oxford: Oxfam GB.

PIZZUTI G. (2016). Globalización, Gobernabilidad y educación: hacía la construcción de una ciudadanía global. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide.

PIZZUTI F. R. (coord.) (2015). Rapporto sullo stato sociale 2015. Napoli: Gruppo Editoriale Simone.

POLANYI K. (1957). The great transformation. Gibraltar: Beacon Press.

RAPPAPORT J. (1987). Terms of Empowerment/ Exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. American Journal of Community Psychology, 15, pp. 121-148.

RAPPAPORT J. (1995). Empowerment meets Narrative: Listening to Stories and Creating Settings. En American Journal of Community Psychology, 23, pp. 122-139.

RED DE EDUCADORES Y EDUCADORAS PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL (RED) (2016) Escuela transformadora: posicionamiento sobre la educación que queremos. Recuperado de http://www.ciudadaniaglobal.org/content/educaci%C3%B3n-transformadora-la-educaci%C3%B3n-que-queremos (Consultado en junio 2016).

SARANSON S.B. (1974). The psychological sense of community: prospects for a community psychology. San Francisco: Jossey Bass

SEN A. (1989). Sobre ética y economía. Madrid: Alianza Editorial.

SEN A. (1999). Development as freedom. Oxford: Oxford University Press.

STIGLITZ J. (2002). El malestar en la globalización. Madrid: Taurus.

STIGLITZ J. (2006). Cómo hacer que funcione la globalización. Madrid: Taurus.

STIGLITZ J. (2010). Caída Libre. El libre mercado y el hundimiento de la economía mundial. Madrid: Taurus.

STIGLITZ J. (2012). El precio de la desigualdad. Madrid: Taurus.

UNIÓN EUROPEA (UE). (2015). Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Diario Oficial de Unión Europea, 15 diciembre 2015.

UNESCO (1994). La educación encierra un tesoro (Informe Delors). Paris: UNESCO.

UNESCO (2015). Replantear la educación. Paris: UNESCO.

VIGOTSKI L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Barcelona.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ACERCA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA-RS

Zwetsch, Patrícia dos Santos
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
pathyzwetsch@gmail.com

Silva, Ticiane Arruda da
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
ticianearrudadasilva@gmail.com

Sarturi, Rosane Carneiro
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
rcsarturi@gmail.com

Resumo

Este estudo está articulado ao Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/BRASIL. É um recorte de uma pesquisa em andamento, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, a nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria- RS. Apresenta como objetivo analisar a realidade da educação infantil no município de Santa Maria- RS, com ênfase nas crianças de zero a três anos, comparando o número de matrículas e de atendimentos no período de 2002 a 2012. Priorizou-se como objetivos específicos identificar quais políticas públicas de âmbito nacional, que destacam o direito à educação para as crianças de zero a três anos; reconhecer brevemente o processo histórico das instituições de educação infantil, no município de Santa Maria- RS e verificar os dados estatísticos da educação infantil, do município citado anteriormente, considerando o atendimento na rede pública municipal. Para realizar a presente pesquisa desenvolveu-se um estudo comparado, de cunho quanti-qualitativo, do tipo documental. A produção dos dados realizou-se através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Utilizou-se como referencial teórico os estudos dos seguintes autores: Creswell (2010), Severino (2007), Oliveira (2011) entre outros. O acesso à educação infantil, para as crianças de zero a três anos, no município de Santa Maria- RS ampliou-se, mas atualmente encontramos um número significativo de crianças que não estão inseridas nas instituições escolares, mesmo verificando que a educação infantil é um direito social de todas as crianças, independentemente de suas condições sociais, financeiras, históricas e étnicas-raciais.

Abstract

This study is articulated to the Observatory Program of Education, Higher Education Personnel Improvement Coordination - CAPES / BRAZIL. It is part of a research in progress, which is being developed in the Program of Postgraduate Education, the Master level of the Federal University of Santa Maria-RS. Its objective is to analyze the reality of early childhood education in the city of Santa Maria-RS, with emphasis on children from zero to three years, comparing the enrollment and attendance from 2002 to 2012. It was prioritized as a specific objective to identify which public policies of national levels, highlighting the right to education for children from zero to three years; briefly recognize the historical process of the educational institutions in the city of Santa Maria-RS and check the statistics of early childhood education, the city mentioned above, considering the service of the public health system. To carry out this research was developed a comparative study of quantitative and qualitative nature, the document type. Production data was held by the National Institute of Educational Studies Teixeira (INEP), the State of Rio Grande Court of the South and. Was used as theoretical studies of these authors : Creswell (2010), Severino (2007), Oliveira (2011) among others. Access to early childhood education for children from birth to three years in Santa Maria-RS has expanded, but today we found a significant number of children who are not placed in schools, even checking that early childhood education is a social right of all children, regardless of their social, financial, historical and ethnic-racial conditions.

Palavras-chave: Direito à educação, Educação Infantil, Creche.

Keywords: Right to education. Childhood education. Daycare.

Introdução

Este estudo está articulado e conta com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/BRASIL. É um recorte de uma pesquisa em andamento, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, a nível de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Este trabalho apresenta como objetivo analisar a realidade da educação infantil (EI) no município de Santa Maria- RS, com ênfase nas crianças de zero a três anos, comparando o número de matrículas e de atendimentos no período de 2002 a 2012.

Diante disso, priorizou-se como objetivos específicos identificar quais políticas públicas de âmbito nacional, que destacam o direito à educação para as crianças de zero a três anos; reconhecer brevemente o processo histórico das instituições de EI, no município de Santa Maria- RS e verificar os dados estatísticos da EI, do município citado anteriormente, considerando o atendimento na rede pública municipal. A temática de pesquisa deste estudo "Educação infantil: um olhar acerca do município de Santa Maria- RS" emergiu da necessidade de mapear e reconhecer a realidade da EI, em nosso município, buscando assim contribuir para a qualidade da primeira etapa da educação básica, principalmente no

que tange as crianças de zero a três anos, ou seja, a creche, pois ao referir-se ao termo qualidade, considera-se o acesso, a permanência e o sucesso.

Quando verificamos o processo histórico da EI no Brasil, percebe-se que esta passou por diferentes momentos, inicialmente apresentava um caráter puramente assistencialista, em que predominava somente o cuidado com a saúde das crianças, e não a educação delas. Conforme Oliveira (2011), o atendimento das crianças em instituições, praticamente não existia até meados do século XIX. Neste sentido, a situação da EI, foi se modificando a partir da segunda metade do século XIX, como consequência da abolição da escravatura, pois deste modo aumentou a migração para a zona urbana das grandes cidades. A EI, no Brasil tornou-se um direito das crianças, somente, após a aprovação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Sendo assim, este trabalho foi organizado em duas seções. Na primeira será apresentado uma análise de algumas políticas públicas nacionais e documentos que garantem o direito à educação, no que concerne a EI. Na segunda seção será exposto brevemente o processo histórico da EI no município de Santa Maria- RS, realizando assim um estudo comparado entre os dados estatísticos educacionais dos anos de 2002 a 2012, com a intencionalidade de verificar o número de matrículas e a quantidade de crianças, que tiveram o seu direito assegurado no período destacado, com ênfase nas crianças de zero a três anos.

Para desenvolver a presente pesquisa desenvolveu-se um estudo comparado, de cunho quanti-qualitativo, do tipo documental. Para Creswell (2010, p.42) a abordagem quanti-qualitativa "coleta tanto dados quantitativos, quanto qualitativo e emprega as práticas tanto da pesquisa qualitativa, quanto da quantitativa". Severino (2007, p. 122) destaca que "[...] *pesquisa documental*, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais". Diante disto, realizou-se uma análise das políticas públicas, que destacavam o direito à educação, das crianças. A produção dos dados realizou-se através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE- RS).

Com este estudo averiguou-se que o acesso à EI, para as crianças de zero a três anos, no município de Santa Maria- RS ampliou-se, mas atualmente encontramos um número significativo de crianças que não estão inseridas nas instituições escolares, mesmo verificando que a primeira etapa da educação básica é um direito social de todas as crianças, independentemente de suas condições sociais, financeiras, históricas e étnicas- raciais. Portanto, os gestores do município possuem o desafio de gestar e de organizar ações, a fim de garantir o direito à educação para todas as crianças, principalmente para as que se encontram na faixa etária dos zero aos três anos de idade.

1. As políticas públicas e o direito à educação

Em termos de políticas públicas e documentos oficiais, pode-se afirmar que no Brasil ocorreram avanços, na perspectiva de garantir o direito à educação, principalmente no que tange a EI. Quando verificamos o processo histórico do nosso país, com ênfase nos aspectos educacionais, percebe-se que no ano de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências. Nesta Lei verificava-se que os sistemas de ensino, deveriam velar pelo atendimento das crianças,

menores de sete anos, nas escolas maternais, nos jardins de infância e instituições equivalentes, portanto, a educação para as crianças de zero a seis anos não apresentava um caráter obrigatório e o direito à educação para essas crianças era subjetivo.

A década de 90 apresentou uma grande evolução para educação, em diferentes aspectos, principalmente no que concernem as políticas públicas, pois novas foram elaboradas e implementadas com a intenção de assegurar o direito à educação. Nessa perspectiva, no ano de 1988 encontra-se a Constituição Federal (Brasil, 1988), nesta é explicitado os princípios, direitos sociais e políticos, e os deveres dos cidadãos brasileiros. Em seu artigo 5º é destacado que: "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade [...]" (Brasil, 1988). Um dos direitos que está assegurado na Constituição Federal de 1988, refere-se à educação, isto se torna explicito no artigo 205, quando afirma-se que "[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (Brasil, 1988).

Deste modo, pode-se afirmar que através da Constituição Federal de 1988, que a educação torna-se um direito de todos, principalmente no que tange a EI destaca- se que é responsabilidade do estado ofertar a mesma para todas as crianças e dever da família matricula-las nas instituições que ofertam esta etapa de ensino. Além disso, também é salientado, na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que os municípios possuem a incumbência de garantir vagas na EI, mas as demais instâncias tem responsabilidade de apoiar financeiramente essas instituições, com a intencionalidade de ofertar e garantir uma educação de qualidade, para as crianças. No artigo 208 é afirmado que:

[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988)

Com a intenção de corroborar com a Constituição Federal de 1988 e de assegurar o direito das crianças e dos adolescentes, nos deparamos com a Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este estatuto foi elaborado com o objetivo de garantir, especificar os direitos e de proteger as crianças e os adolescentes, isto porque, estes sujeitos não tinham um amparo legal, ou seja, não encontrávamos Leis, especificas que determinavam os direitos das crianças e dos adolescentes. Conforme o ECA (Brasil,1990) são consideradas crianças os sujeitos com até 12 anos incompletos e adolescentes os que se encontram em uma faixa etária de 12 aos 18 anos de idade. No artigo 4º verifica-se que toda a sociedade apresenta responsabilidades com as crianças e os adolescentes, pois:

[...] É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público

assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, p. 01).

Portanto, nota-se que neste artigo do ECA é ratifico, que a educação é um direito das crianças e dos adolescentes, e que todos, tanto a família como o poder público, são responsáveis por garantir o mesmo, independentemente das condições sociais, étnicos- raciais e da localidade onde residem estes sujeitos. Neste sentido, afirma-se que as crianças e os adolescentes possuem o direito a educação, desde a creche, ou seja, a partir do seu nascimento.

Em 1993, começaram-se as discussões relacionadas com a elaboração do documento, que definiu as propostas das diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil. Nesta perspectiva, no ano de 1994, especificamente na Conferência Nacional de Educação para Todos, aprovou-se o documento definitivo da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994). Este documento tinha como objetivo, juntamente com o Ministério da Educação e do Desporto (MED): "[...] expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento; e promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas" (Brasil, 1994, p. 21). Neste também foi determinado as diretrizes pedagógicas, que concebe a criança como um ser humano completo e em processo de desenvolvimento, que carece de um adulto para a sua sobrevivência e desenvolvimento, afirmando assim que a criança é um sujeito ativo e capaz. Além disso, definiu-se as diretrizes para uma política de recursos humanos, referente aos profissionais de EI, que estão diretamente ligados com crianças ou que atuam na gestão, supervisão ou orientação de creches e pré-escolas.

Para reafirmar o direito à educação e orientar a organização do sistema de ensino, encontra-se a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Compreendem-se por educação básica como o primeiro nível de ensino no Brasil, dividido nas seguintes etapas: educação infantil (0 aos 5 anos idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos de idade) e ensino médio (15 aos 17 anos de idade). Também, pode-se afirmar que através da Lei 9.394/1996, que a EI tornou-se a primeira etapa da educação básica, atendo as crianças de 0 a 3 anos de idade nas creches, e dos 4 aos 5 anos de idade em pré-escolas. Nesta Lei é ratificado em seu artigo 29 que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996).

No ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC) apresentou o documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação (Brasil, 2006), este á composto pelas diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem alcançadas pelas instituições de EI. O documento também destaca a necessidade da indissociabilidade entre cuidar e educar, o papel complementar das instituições de EI à educação familiar, o direito da criança à EI, a inclusão de crianças com necessidades especiais e o brincar como forma privilegiada de a criança conhecer o mundo e a formação de professores. Desta forma, este documento transcende o direito à educação, pois viabiliza os aspectos relacionados com a formação dos professores, garantindo assim uma educação de qualidade, pois isto se relaciona com o desenvolvimento das ações pedagógicas, desenvolvidas com os sujeitos.

Em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 59 (Brasil, 2009), esta dá nova redação ao incisos primeiro e sétimo do artigo duzentos

e oito (208) da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), tornando assim a obrigatoriedade do ensino dos quatro anos a dezessete anos de idade. Nesta perspectiva, no ano de 2013, foi aprovada a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 , que traz no Artigo 4o "I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio" (Brasil, 2013).

Diante disso, podemos afirmar que o direito à educação para as crianças de quatro e cinco anos está garantido e assegurado legalmente, principalmente, após a aprovação da Lei nº 12.796/13 (Brasil, 2013), no entanto, as crianças de zero a três anos, que ainda, apresentam dificuldade no acesso a EI no Brasil, justamente, pela pouca oferta pelo poder público e por não ser uma prioridade das políticas públicas, ainda estão desamparada pelas políticas públicas, pois sabe-se que primeiramente será assegurado o que está afirmado na Lei, mesmo a educação sendo um direito das crianças, desde o seu nascimento.

2. Educação infantil: as especificidades do município de Santa Maria-RS

O município de Santa Maria localiza-se no estado do Rio Grande do Sul, ou seja, na região sul, do Brasil. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no ano de 2015 estimava-se que o município tinha um total de 276.108 habitantes. Ao direcionarmos o nosso olhar para a EI, primeira etapa da educação básica, verifica-se que a primeira instituição fundada em Santa Maria- RS, foi no ano de 1957 e tinha como intencionalidade atender as crianças de seis meses à seis anos e onze meses de idade (Winterhalter, 2014).

Atualmente em Santa Maria- RS, encontramos cinquenta e uma instituições municipais, atendendo um total de 4.156 crianças, de zero a cinco anos de idade; uma escola federal, três estaduais, sete confessionais ou filantrópicas conveniadas com o município e trinta e duas instituições privada que ofertam a primeira etapa da educação básica, totalizando assim noventa e quatro instituições de EI (Santa Maria, 2016). Na figura a seguir verifica-se a oferta da EI, em Santa Maria- RS, considerando a idade dos sujeitos e a dependência administrativa.

Figura 1- Oferta da EI em Santa Maria- RS, conforme o Censo Escolar de 2014.

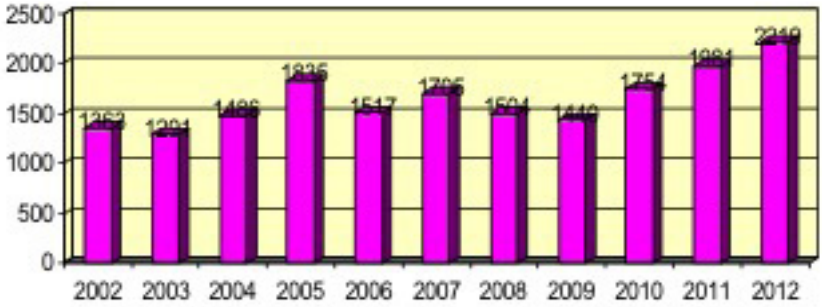
Dependência administrativa	Nº de crianças atendidas (0 a 3 anos)	População (0 a 3 anos) 11.985* % atendimento por dependência	Nº de crianças atendidas (4 e 5 anos)	População (4 e 5 anos) 6.430* % atendimento por dependência
1. Federal	42	0,3%	85	1,3%
2. Estadual	-	-	90	1,2%
3. Municipal	1.482	14,5%	2.674	46,2%
4. Confessionais e/ou Filantrópicas conveniadas ao Município	368		355	
5. Privada	1.215	9,8%	1.729	27,9%
6. Total	**3.107**	**24,6%**	**4.933**	**75,4%**

Fonte: Documento base para elaboração do plano municipal de educação (Santa Maria, 2015).

Como mencionamos no decorrer deste trabalho, a educação é um direito social dos sujeitos, desde o seu nascimento, independentemente das suas condições sociais. Neste sentido, foram analisados os dados estatísticos educacionais do INEP, do período de 2002 a 2012, considerando o número de crianças de zero a três anos, matriculadas em instituições de EI, no município de Santa Maria- RS, comparando com o número de crianças que residem no mesmo, mas considerando apenas os anos de 2010 a 2012, pois destes foram encontrados o número de população disponíveis, para assim verificar a quantidade de sujeitos que estão com o seu direito assegurado.

Ao verificar os dados estatísticos educacionais do INEP, no decorrer dos anos de 2002 a 2012, no que concerne ao número de matrículas nas creches de Santa Maria- RS percebe-se que ocorreram oscilações, pois nos anos de 2003, 2006 e 2009 menos crianças estavam matriculadas em instituições de EI. Em 2012, é o ano em que apresenta o maior número de matrículas, ou seja, 2219 crianças de zero a três anos, passam a frequentar as instituições de EI, tanto nas municipais, privadas e federal. Também se verifica que os anos de 2005 e de 2012, são os que mais apresentam matrículas em instituições municipais, ou seja, no ano de 2005 depara-se com um total de 1422 matrículas e em 2012, encontra-se 1270 crianças matrículas em instituições municipais de Santa Maria-RS (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016). Isto se torna perceptível no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Número de Matrículas nas Creches de Santa Maria- RS



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados do INEP (2016)

Quando realizamos uma comparação, entre o número de população de zero a três anos e o número de matrículas nas instituições de EI do município de Santa Maria- RS, nos anos de 2010, 2011 e 2012, verifica-se que poucas crianças nesta faixa etária de idade possuem o seu direito a educação garantido, ou seja, menos de 50% das crianças estão matriculadas em instituições de EI. Neste sentido, o direito à educação não esta assegurado para todas as crianças, apenas para uma minoria que reside neste município, considerando que algumas destas matrículas são em instituições privadas, sendo que no Brasil, as crianças tem o direito a educação gratuita, desde o seu nascimento. Esta comparação entre o número de matrículas e a população de zero a três anos, torna-se perceptível na tabela a seguir:

Tabela 1- Número de matrículas e população de 0 a 3 anos, em Santa Maria- RS.

Ano	Número de Matrículas	População de 0 a 3 anos
2010	1754	15.574
2011	1981	11.987
2012	2219	12.351

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados do INEP, do IBGE e TCE- RS (2016)

É necessário considerar que o número de matrículas, destacados na tabela acima estão também contabilizados os das instituições privadas, pois quando consideramos somente as matrículas das instituições públicas, este número reduz, portanto, menos crianças passam a ter o seu direito assegurado. Na tabela a seguir é possível perceber estes dados:

Tabela 2- Número de matrículas em instituições públicas e população de 0 a 3 anos de Santa Maria- RS

Ano	Número de Matrículas	População de 0 a 3 anos
2010	1151	15.574
2011	1157	11.987
2012	1270	12.351

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados do INEP, do IBGE e TCE- RS (2016)

Enfim, quando consideramos somente o número de matrículas das instituições públicas municipais de Santa Maria- RS e a população de zero a três anos residente no município, verifica-se que nos anos 2010, 2011 e 2012, o número de crianças na faixa etária citada oscilou, assim como o número de matrículas, mas pode-se afirmar que ainda nos deparamos com menos crianças matriculadas na primeira etapa da educação básica e com o seu direito a educação garantido. Enfim, no decorrer dos anos de 2002 a 2012, mais crianças de zero a três anos, passaram a frequentar a EI, em Santa Maria- RS, isto se tornou perceptível após realizar uma comparação entre o número de matrículas, mas quando comparamos as matrículas e a população, afirma-se que ainda temos muitas crianças que não tem acesso a EI.

Conclusões

Portanto, este trabalho apresentava como objetivo analisar a realidade da EI no município de Santa Maria- RS, com ênfase nas crianças de zero a três anos, comparando o número de matrículas e de atendimentos no período de 2002 a 2012. Sendo assim, com esta pesquisa foi possível perceber que o número de matrículas no decorrer dos anos citados, considerando as crianças de zero a três anos, ampliou-se em Santa Maria- RS, pois mais crianças passaram a compor o sistema de ensino, mas sabe-se que nem 50% das crianças estão com o seu direito assegurado, porque não estão matriculadas em instituições de EI pública e gratuita.

Quando verificamos os dados estatísticos educacionais e a realidade do município de Santa Maria- RS podemos salientar, que ainda é necessário uma longa caminhada para garantir o direito à educação para todas as crianças, tornando isso um grande desafio para o nosso município. Visto que não temos vagas e instituições suficientes para todas as crianças que se encontram na faixa etária dos zero aos três anos de idade, principalmente instituições públicas e gratuitas, pois tínhamos previsto a construção de dez instituições, destas nem uma foi concluída e entregue, não ampliando assim o número de vagas da EI, em Santa Maria- RS.

Também foi possível verificar que no decorrer dos anos as políticas públicas no Brasil, foram sendo modificadas e aperfeiçoadas, com a intencionalidade de ampliar o acesso à educação e de garantir um dos direitos sociais dos sujeitos brasileiros, mas no que tange as crianças de zero a três anos, percebe-se que estas ainda estão desamparadas legalmente, pois a educação para elas é um direito, mas não é obrigatório em nosso país.

Por fim, com este estudo percebeu-se que perante algumas políticas públicas as crianças, possuem o seu direito a educação assegurado, mas quando comparamos o número de matrículas e a população de zero a três anos, percebemos que a grande maioria delas não está com o seu direito garantido e que este número reduz, quando analisamos somente as matrículas na rede pública do município de Santa Maria- RS. Portanto, além de garantir o direito é necessário assegurar uma educação de qualidade, ou seja, instituições com infraestrutura adequada, profissionais qualificados e propostas pedagógicas planejadas para as crianças, deste modo, podemos afirmar que todas as crianças possuem acesso, permanência e sucesso.

Referencias bibliográficas

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.

_____. (1971). Lei nº 5.692/1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. 20/07/2016.

_____. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 1990.

_____.(1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____.(2013). Lei nº 12.796, de 4 de abril, de 2013, que 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.

_____. (2009). Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. 30/03/2015

_____. (1994). Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI.

_____. (2006). Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB.

CRESWELL, J.W. (2010). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. (2016). Número de habitantes em Santa Maria- RS. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=431690. 25/07/2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2016). Censo escolar. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matrícula>. 10/07/2016.

OLIVEIRA, Z. DE M. R. DE. (2011). Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

SANTA MARIA. (2016). Documento base para elaboração do plano municipal de educação. Disponível em: https:www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.phd?arquiv_dir=2015&arquivo_nome=doc_20150507-1290.pdf. 25/07/2016.

SEVERINO. A. J. (2007). Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortes.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL (2016). Dados referente a população de zero a três anos. Disponível em: http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/. 25/07/2016.

WINTERHALTER, D. F. (2014). A gestão da educação infantil para a criança de zero a três anos no município de Santa Maria- RS. Santa Maria- RS.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA: A EPISTEMOLOGIA SUBSUMIDA NO PISA

Maciel Pereira, Gisele Adriana
Professora Colaboradora
Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil
giselife@bol.com.br

Trojan, Rose Meri
Professora Titular
Universidade Federal do Paraná, Curitba, Brasil
rosetrojan@uol.com.br

Resumo

Na contemporaneidade, a formação dos cidadãos perpassa o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação na sociedade planetária, onde as políticas socioeducativas se voltam para a necessidade de formação ancorada na promoção de uma educação de qualidade. Neste particular, as políticas estabelecidas pelas agendas internacionais, trazem orientações que influenciam, direta ou indiretamente, as políticas educacionais nacionais. É o caso das avaliações de larga escala, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja divulgação dos resultados influencia o conteúdo dos currículos escolares e o padrão de qualidade a conquistar. Neste sentido, o presente estudo, tem como intenção analisar os pressupostos epistemológicos, subsumidos nas concepções de qualidade da educação presentes no PISA, buscando identificar em que medida tais pressupostos influenciam as políticas educacionais definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) do Brasil e pela *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013) na Espanha. Partindo-se de diferentes acepções de qualidade, sobretudo dos postulados de Adams (1993), Ginsburg et. al. (2001) e diversos relatórios do PISA (2000-2012) foi possível identificar os principais elementos que, na perspectiva da OCDE, asseguram a qualidade na educação, por meio dos insumos (inputs), processo e resultados (outputs). Esses elementos foram cotejados em dados de relatórios do PISA e da legislação nacional correspondente a cada um dos países analisados. Merece destaque a noção de equidade, demarcada como estratégia primordial para a consecução da qualidade. A análise realizada, fundamentada em Pierre Bourdieu, permitiu identificar o tipo de cidadão a ser formado na ótica do modelo de educação de qualidade referendado pela OCDE e, desse

modo, desvelar a epistemologia que sustenta as prescrições do PISA, as quais remetem à noção de resiliência e autoeficácia, elementos-chave à adaptação dos indivíduos à lógica da sociedade contemporânea.

Abstract

Nowadays, the education of citizens runs through the development of skills and abilities required for the performance in the global society, while socio-educational policies taking on the need for an education based on the promotion of quality education. In particular, the policies set out by international agendas, bring guidelines that influence, directly or indirectly, the national educational policies. This is the case of large-scale assessments, such as the Programme for International Student Assessment (PISA) of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), whose results influence the content of school curricula and the standard of quality to achieve. In this sense, the present study is intended to analyze the epistemological assumptions subsumed in quality of education conceptions present in PISA in order to identify to what extent these assumptions influence the educational policies defined by the *Plano Nacional de Educação* (PNE, 2014-2024) in Brazil and the *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013) in Spain. Starting from different quality renderings, especially the postulates off Adams (1993), Ginsburg et. al. (2001) and several of the PISA reports (2000-2012) was able to identify the main elements that, in view of the OECD, ensure the quality of education by means of inputs (inputs), process and results (outputs). These elements were compared in the PISA report data and national legislation corresponding to each of the countries. Noteworthy is the notion of equity, marked as a key strategy for achieving quality. The analysis, based on Pierre Bourdieu, identified the type of citizen to be formed in the optical quality education model endorsed by the OECD and thus reveal the epistemology that supports the requirements of PISA, which refer to the notion of resilience and self-efficacy, key elements to adaptation of individuals to the logic of contemporary society.

Palavras-chave: política socioeducativas, PISA, pressupostos epistemológicos, qualidade, resiliência.

Keywords: socio-educational policies, PISA, epistemological assumptions, quality, resilience.

Introducción

O discurso da qualidade da educação para atender às exigências da atual sociedade globalizada é cada vez mais reiterado, a partir de determinações que provêm dos mais variados âmbitos, tanto internos – configurados em leis nacionais – quanto externos, pela via de organismos internacionais – como da Organização para Cooperação e Desenvolvimento

Econômico, através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo.

Suas prescrições têm como foco as ações individuais e sobremaneira o papel de cada um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os estudos de Pereira (2016) indicam que o PISA interfere nas políticas educacionais ao disseminar a noção de qualidade como uma meta que pode ser alcançada mediante a equidade e a mudança de comportamento, que pressupõe a superação das adversidades individuais para alcançar a excelência.

No presente estudo, buscamos evidenciar como os pressupostos epistemológicos das concepções de qualidade da educação, subsumidos no PISA, influenciam as políticas educacionais nacionais no Brasil e na Espanha, sob o prisma dos dispositivos normativos vigentes, quais sejam: o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e a Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), respectivamente.

Para tanto, os postulados sobre qualidade de Adams (1993) e Ginsburg *et. al.* (2001), dentre outros, contribuíram para a demarcação dos elementos norteadores para a consecução da qualidade na educação mediante análise de insumos (inputs), processo e resultados (outputs), em relatórios do PISA; ademais de reafirmarem as influências dos programas de avaliação externa nas políticas de cada Estado-nação, como um dos pilares das reformas educacionais realizadas nos anos 1990 (Casassus, 2001), como também evidenciar a contradição entre qualidade e desigualdade.

Neste particular, os postulados de Bourdieu e Paseron (2014) são imperativos, para revelar as contradições implícitas no processo de mensuração da qualidade adotados em programas de larga escala, como o PISA, que oferecem respostas globais para realidades econômicas, políticas, culturais e sociais diversas.

1. O PISA e a construção da cidadania planetária

Segundo os moldes da OCDE, o desenvolvimento de competências e habilidades se coloca como imprescindível para a formação para a cidadania na atual sociedade planetária, tornando-se referência para a promoção de uma educação de qualidade.

De modo particular, as prescrições estabelecidas pelas agendas internacionais buscam orientar e influenciar as políticas educacionais nacionais por meio de avaliações em larga escala, cujo exemplo mais expressivo é o PISA que, por meio da divulgação de rankings passa a influenciar os conteúdos dos currículos escolares, bem como o padrão de qualidade a ser conquistado que, em última instância, atende às necessidades econômicas. Assim:

Para la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), durante el último tercio del siglo XX, la economía de los sistemas productivos ha conocido profundos cambios cada vez más rápidos, que debería conllevar también un cambio en el modelo de escuela. Desregulación de los mercados, rápida difusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, transición de una economía industrial a una economía de servicios en la que as redes cualidades relacionadas juegan un importante papel, que emergen en una economía del conocimiento donde lo verdaderamente importante son las ideas, puestas al servicio de la innovación. [...] Por consiguiente al mismo tiempo que se producen los cambios tecnológicos y económicos, se engendran cambios sociales

que afectan al gobierno de los ciudadanos y a las mismas instituciones educativas en la configuración de un nuevo ethos. Aparece, por tanto, una nueva organización del trabajo que conlleva a adopción de nuevas competencias en consonancia con el nuevo capital cognitivo que demanda la sociedad. (Luzón & Torres, 2009, p.22)

Assim, verifica-se que a preocupação da OCDE com a qualidade da educação reflete os interesses próprios da economia, que ocasionam, por meio do PISA, mudanças nas políticas educacionais com soluções de curto prazo, para ajudar os países a subir rapidamente nos rankings. Entretanto, mudanças mais duradouras nas práticas educativas levam décadas para mostrar resultados, conforme assinalam Meyer (2014).

Ainda assim, o PISA tem se constituído com um parâmetro de qualidade para a educação. Porém, este parâmetro, baseado na equidade, se contrapõe à condição de igualdade que pressupõe a consecução do "direito de acesso, permanência e qualidade de aprendizagem de seus cidadãos na educação escolar básica" (Cury, 2013, p.106), cuja garantia está expressa nos textos legais da maioria dos países. Assim, ao assumir que a educação de qualidade deve ser um direito inalienável para configuração da cidadania planetária, faz-se necessário questionar o seu potencial realizador.

2. O PISA como parâmetro de qualidade no Brasil e na Espanha

Para identificar finalidades, conceitos e metas pretendidas para obtenção da qualidade da educação no Brasil e na Espanha, tomamos como ponto de partida o PISA, considerado por ambos como parâmetro de referência.

No Brasil, entre as diretrizes que norteiam o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o Art. 2º destaca a "melhoria da qualidade da educação" (Lei Nº 13.005, 2014), o que expressa a centralidade desta questão que é traduzida em metas e estratégias. A estratégia 7.11 determina "melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...]" (Lei Nº 13.005, 2014, p.63). Tal estratégia faz uma projeção dos escores a serem alcançados até 2021, com base na média dos países da OCDE.

Assim, a qualidade da educação básica no Brasil será aferida pelo IDEB, que "[...] resulta de uma combinação entre a taxa de aprovação e os resultados de desempenho apurados pela Prova Brasil" (Oliveira & Pessoa, 2013, p. 621), cuja meta é atingir a média 6.0, a partir de uma técnica de compatibilização entre as proficiências nacionais e as apontadas pelo PISA (Diniz, Fontanive & Klein, 2013, p. 542)

A questão da qualidade também é visível, quando se considera na legislação educativa espanhola a LOMCE. Contudo, esta não se constitui numa proposta global de reforma do sistema educativo espanhol, na medida em que visa apenas modificar aspectos parciais da antiga Ley Orgánica da Educación (LOE, 2006). A influência do PISA no sistema educativo da Espanha é evidente nas prescrições da LOMCE, quando menciona os níveis obtidos pelo sistema educativo no programa, aquém da média estabelecida pela OCDE nas três áreas avaliadas em 2009.

Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados

objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales. (LOMCE, 2013)

Deste modo, o prazo para que ambos os países melhorem seu desempenho está posto para a próxima década, enquanto que para o Brasil a referência é o ano de 2021, para a Espanha é 2020, em resposta aos objetivos traçados pela União Europeia para melhorar os níveis de educação.

La Estrategia de la Unión Europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador ha establecido para el horizonte 2020 cinco ambiciosos objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social, así como clima y energía y ha cuantificado los objetivos educativos que debe conseguir la Unión Europea para mejorar los niveles de educación. En el año 2020, la Unión Europea deberá reducir el abandono escolar a menos de un 10% y, como mínimo, al menos el 40% de la población de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente. (LOMCE, 2013)

A análise dos dispositivos normativos, tanto o brasileiro (PNE 2014-2024) quanto o espanhol (LOMCE, 2013) retratam a necessidade de se conferir qualidade à educação, com a pretensão de se fixarem como política de Estado e não apenas como plano de governo. Contudo, identifica-se, em ambos os países, um "movimento bumerangue", decorrente da alternância de partidos no governo, no qual as leis são lançadas numa perspectiva de futuro, mas, acabam retrocedendo, posto que:

Há uma clara tendência em se romper com o vigente e resgatar o passado, no qual, há sempre um eco que clama por 'reformas educativas'. Porém, como consequência, o que se observa, é que dado o curto tempo de existência da maioria das leis educativas, não se pode atestar com segurança a eficiência de uma ou outra legislação. Entretanto, o que se denota sem qualquer esforço é que 'cambiar é preciso'. (Pereira, 2016, p. 97)

Quando se põe em cheque a qualidade dos sistemas de ensino, sob a alegação de que "mudar é preciso", ou melhor, que melhorar é preciso, encontra-se em ambas as leis, a proposição de qualidade relacionada à obtenção de melhores escores no PISA. Entretanto, a efetivação da qualidade pretendida é, antes de tudo, uma questão política.

3. Qualidade da educação, segundo o PISA

Como padrão de qualidade, os relatórios PISA indicam quais são os conhecimentos, as habilidades e as competências necessárias para uma participação plena na economia global,

[...] students need to be able to solve problems for which there are no clear rule-based solutions and also to communicate complex scientific ideas clearly and persuasively. PISA has responded to this by designing tasks that go beyond the simple recall of scientific knowledge. (OCDE, 2007, p.33)

Para a OCDE o ensino tradicional do conhecimento científico baseia-se na simples memorização e não em uma compreensão da realidade concreta que, pode ser identificada com as necessidades imediatas da economia. Assim, a atenção se volta para a vida produtiva, nos moldes da economia capitalista, que exclui as classes trabalhadoras do acesso à cultura

mais elaborada, pois, "Todo o ensino, e mais particularmente o ensino da cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas" (Bourdieu & Passeron, 2014, p.38). Neste sentido,

Os mesmos saberes não experimentam necessariamente as mesmas atitudes e não produzem os mesmos valores: enquanto afetam em alguns o poder exclusivo da regra e da aprendizagem escolar [...] exprimem noutros, ao menos tanto quanto a obediência aos imperativos escolares, a posse da cultura devida primeiramente ao seu meio familiar. Assim, enquanto por um teste ou por um exame se estabelece uma constelação dos gostos e dos conhecimentos num dado momento do tempo, dividem-se num ponto determinado de tantas trajetórias. (Bourdieu & Passeron, 2014, p.36)

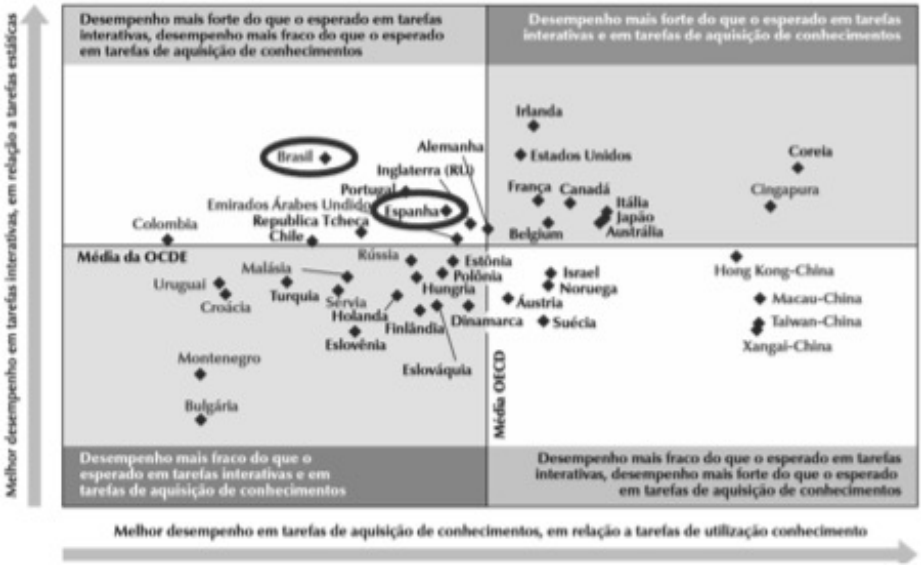
Isto porque, há diferenciação no usufruto e na apropriação do conhecimento entre os educandos de diferentes contextos socioeconômicos e "[...] a escola se ocupa em reproduzir e reforçar o distanciamento entre os marginalizados e os alunos com vantagem econômica, legitimando as diferenças sociais como diferenças escolares" (Pereira, 2016, p. 180).

De fato, os dados do PISA sugerem que "[...] mesmo nos países com melhor desempenho, um número significativo de jovens de 15 anos não tem as habilidades básicas de resolução de problemas, consideradas necessárias para ter sucesso no mundo atual – e muito menos no mundo do amanhã" (OCDE, 2014b, p. 2).

Nas sociedades modernas, tudo na vida é resolução de problemas. Com as constantes mudanças na sociedade, no meio ambiente e em tecnologia, o que devemos saber para que possamos viver uma vida plena está também mudando rapidamente. Adaptar-se, aprender, ousar experimentar coisas novas e estar sempre pronto para aprender com os erros é essencial para ser resiliente e bem-sucedido em um mundo imprevisível. (OCDE, 2014b, p. 1)

A resolução de problemas pode ser definida como uma capacidade que envolve o processo cognitivo para compreender e resolver situações-problemas que, dentre outros atributos, "[...] inclui a vontade de se envolver com tais situações, a fim de alcançar o seu potencial como um cidadão construtivo e reflexivo" (OCDE, 2014b, p. 2).

Gráfico 1 - Pontos fortes e fracos na resolução de problemas



Fonte: OCDE (2014b, p. 3).

Para aferir tal capacidade, o PISA se vale da simulação de problemas da vida real, verificando as habilidades dos alunos e sua disposição para regular os processos empregados na resolução das problemáticas. O gráfico 1 destaca o desempenho Brasil e a Espanha entre os países que obtiveram resultado mais forte do que o esperado em tarefas interativas e desempenho mais fraco em tarefas de aquisição de conhecimentos. Para a OCDE: "Em países com baixo desempenho geral, o desempenho mais forte do que o esperado na resolução de problemas pode indicar que esses países não tiram o máximo do potencial dos alunos nas disciplinas escolares básicas" (OCDE, 2014b, p. 4).

O relatório PISA, considerando essencial esta habilidade, reforça a importância da escola, das disciplinas curriculares e dos professores, posto que estes façam a "[...] diferença na transmissão de habilidades de solução de problemas". (OCDE, 2014b, p. 4). Entretanto, ainda que as escolas contribuam para o desenvolvimento dos estudantes, também reforça as desigualdades.

Em muitos países, famílias socioeconomicamente favorecidas residem em áreas distintas das famílias desfavorecidas e, portanto, suas crianças frequentam escolas diferentes. Resultados do PISA também mostram que pais socioeconomicamente favorecidos podem, e geralmente o fazem, escolher enviar seus filhos a escolas particulares ou a outra escola pública com base em seus padrões acadêmicos, o que inclui a capacidade da escola de ensinar estratégias de aprendizagem eficazes para seus estudantes. Esses pais em geral não se restringem pelo custo e localização dessas escolas como acontece com as famílias desfavorecidas. (OCDE, 2013, p. 4)

Nesta perspectiva os alunos desfavorecidos socioeconomicamente, geralmente estão sentenciados a frequentar a escola que "lhes corresponde", ou seja, desprovidas de condições materiais e humanas mais adequadas. Neste sentido,

Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência. O habitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade de sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza das experiências e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente da origem social ao mesmo tempo em que substituem sua eficácia. (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 28)

O melhor indicativo para atestar a incapacidade da escola de superar as distancias sociais, econômicas e culturais que se configuram em diferenças de desempenho escolar é a reprovação. Entretanto, a OCDE insiste em propor a equidade de oportunidades como solução para um problema de ordem estrutural:

As much as education has expanded over recent decades, inequalities in educational outcomes as well as in educational and social mobility have persisted in many countries [...] Given that education is a powerful determinant of life chances, equity in education can support equity in life chances. (OCDE, 2007, p.173)

4. Pressupostos epistemológicos do PISA

Se no âmbito das políticas, a solução proposta pela OCDE é a equidade dos sistemas educativos, no âmbito individual, a OCDE propõe o estímulo à resiliência, mediante a qual os problemas estruturais deverão ser solucionados mediante ações individuais. "[...] education and social policy can have a significant impact on individual resilience to reinforce their capacity to take advantage of the circumstances available to them and to adapt when these circumstances change" (OCDE, 2014d, p. 3). Em sua concepção [...] only when education systems cultivate, foster and communicate the belief that all students can achieve at higher levels do students feel the drive and motivation that enable them to learn (OCDE, 2014d, p. 24).

É importante mencionar também que "[...] PISA reveals that in most countries and economies, far too many students do not make the most of the learning opportunities available to them because they are not engaged with school and learning" (OCDE, 2014c, p.22). Ou seja, a ênfase para solução das desigualdades limita-se a ações individuais – tanto por parte de incentivo dos profissionais da escola, quanto do esforço individual dos estudantes. Desta forma,

Teachers and school principals need to be able to identify students who show signs of lack of engagement with school and work with them individually before disengagement takes firm root. Schools can help students learn how to learn, nurture their willingness to solve problems, and build their capacity for hard work and persistence. Teachers can help students to develop perseverance and motivation by supporting students in their efforts to meet high expectations and in showing greater

degrees of commitment, and by encouraging students to regard mistakes and setbacks as learning opportunities. (OCDE 2014c, p. 24)

Para a OCDE (2014a), mais que talento e inteligência nata, a perseverança e o trabalho duro são imperativos para a obtenção de altos desempenhos, pois,

A prática e o trabalho árduo constituem um longo caminho para o desenvolvimento do potencial de cada estudante; mas os estudantes só alcançam os níveis mais altos quando acreditam que têm controle do próprio sucesso e que são capazes de alcançar esses níveis. O fato de os estudantes de alguns países acreditarem firmemente que as conquistas no estudo são basicamente um produto de trabalho árduo, e não de uma inteligência nata, sugere que a educação e o contexto social em que ela se insere podem fazer a diferença no que se refere a incutir valores que levam ao sucesso na educação. (OCDE, 2014a, p.4)

Segundo Landini e Trojan (2014), a resiliência tem como fundamento o construtivismo defendido por Bandura (2005), quando enfatiza que os indivíduos podem exercer controle sobre suas ações, aprender através de modelos e adaptar-se ao contexto social, superando suas dificuldades. Mas,

E*s necesario contextualizar las condiciones históricas del medio, las relaciones sociales, garantizando la aprehensión de lo que, históricamente, se ha producido. La inmediatez y el subjetivismo de la pedagogía pragmatista y del cognitivismo constructivista revelan la tendencia de la negación del género humano, de la identidad del sujeto con las formas históricas del desarrollo humano. Es decir, la aprehensión se convierte en solo una adaptación al medio sin que se perciban las relaciones sociales, las formas de dominación y de alienación.* (Landini & Trojan, 2014, p. 328).

Discusión y conclusiones

Em linhas gerais, quando se observa a epistemologia subsumida nos resultados e nos relatórios do PISA, percebe-se que a OCDE privilegia a individualização e atomização dos sujeitos, colocando nestes a principal responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso na educação e, por conseguinte, na sociedade. Neste sentido, cabe um questionamento: Até que ponto a OCDE e outros organismos internacionais podem contribuir para a formação de uma cidadania planetária? A resposta é mais evidente do que a epistemologia subsumida, pois seus objetivos são claros e voltados para a formação de um "indivíduo planetário", globalizado, para adequar-se ao sistema produtivo, mas não para a cidadania, que implica não só em um conjunto de deveres, mas também de direitos. Quando é atribuída ao indivíduo a responsabilidade pela sua condição desigual se destitui o Estado de suas obrigações para com a satisfação das necessidades básicas humanas, já que o principal é ser resiliente e superar quaisquer situações adversas.

Por isso, a formação do cidadão planetário, antes de mais nada, deve colocar no horizonte o anseio pela garantia da igualdade no que se refere à satisfação das necessidades humanas, diferente do que se vê na sociedade atual, que induz à aceitação da desigualdade, que resultaria do grau de esforço individual, quando, na verdade, tem raiz na condição de classe.

Referencias bibliográficas

ADAMS (1993). Defining Educational Quality. Arlington, VA: Institute for International Research, University of Pittsburgh. p. 1-24. Recuperado de: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACA245.pdf

BANDURA, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En Smith,K.G. y Hitt, M.A. (Eds.), Great minds in management (pp. 9-35). Oxford, England: University Press. Recuperado de www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2005.pdf

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (2014). Os heredeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Vale e Nilton Vale. Florianópolis, Brasil: Ed. da UFSC.

LEI Nº 13.005 (Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 25 de junho de 2014). Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil. Recuperado de: presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14.

CASASSUS, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, nov. 2001, p.7-28. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf

CURY, C.R.J. (2013). Do direito de aprender: base do direito à Educação. En: ABMP, Todos pela educação (org). Justiça pela qualidade na educação (p. 104-116). São Paulo, Brasil: Saraiva.

DINIZ, H.D. DE M., FONTANIVE, N.S. & KLEIN, R. (2013). Indicadores de qualidade na Educação Básica. En: ABMP, Todos pela educação (org). Justiça pela qualidade na educação (p. 537-571). São Paulo, Brasil: Saraiva.

LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº295, 2013, 10 de diciembre.

GARCÉS, C.E. (2012). La ley de mejora de la calidad de la educación debe mejorar también la enseñanza de las religiones. En: Religión y Escuela: Dossier de actualidad (p.18-22). Boadilla del Monte, España: PPC. Recuperado de: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/20121102103112m_d9bf7e52-8b8c-4191-8fbc-baf180885a3a%20(1).pdf

GINSBURG, M., & SCHUBERT, J., WITH ALIMASI, N., BELALCAZAR, C., GOROSTIAGA, J., & POPA, S. (2001). Choices: Improving educational quality: Conceptual issues, the ideal IEQ approach, and the IEQI experience. Washington DC: USAID, Improving Educational Quality Project. Recuperado de: http://www.ieq.org/pdf/Choices.pdf

LANDINI, S.R. & TROJAN, R.M. (2014). Presupuestos epistemológicos del informe TALIS: ¿qué espera la OCDE del profesorado? Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. Universidad de Granada, España, 18(2), 321-333. Recuperado de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL10.pdf

LUZÓN, A. & TORRES, M. (2009). PISA en el contexto de las evaluaciones internacionales. En: Pereyra, M. A., González, G., Luzón, A. & Torres, M. PISA under examination: Changing Knowledge, Charging Tests, And Changing Schools. Symposium Internacionall organizado por CESE en Granada, España.

MEYER, H.-D. (2014). Imagining PISA's Policy Futures: a postscript and some extensions to the Open Letter to Andreas Schleicher, Policy Futures in Education, 12(7), 883-892. http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.883

OCDE (2013). Pisa em Foco – Vol. 34 - Quais são os países com fortes desempenhos ou bem-sucedidos nas reformas educacionais?

OCDE (2014a). Pisa em Foco – Vol 37 - Os estudantes têm determinação para o sucesso? Recuperado de: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2014/pisa_em_foco_n37.pdf

OCDE (2014b). Pisa em Foco - Vol 38 - Os estudantes de 15 anos são criativos na solução de problemas? Recuperado de: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2014/pisa_em_foco_n38.pdf

OCDE (2007). PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Recuperado de: www.sourceoecd.org/education/9789264040007

OCDE (2014c). PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Recuperado de: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

OCDE (2014d). Strengthening Resilience through Education: PISA Results. Recuperado de: http://www.oecd.org/mcm/Pisa2012_Overview_v25_04_05_14.pdf

OLIVEIRA, M.L. DE & PESSOA, H. C. (2013). Avaliação da qualidade na Educação Básica. En: ABMP, Todos pela educação (org). Justiça pela qualidade na educação (p. 613-629). São Paulo, Brasil: Saraiva.

PERIRA, G.A.M. (2016). O pisa como parâmetro de qualidade para as políticas educacionais no Brasil e na Espanha: Pressupostos Epistemológicos. Tese (Doutorado) – Setor de Educação. UFPR, Curitiba, Brasil.

Eje 4. Diversidad e inclusión educativa a nivel local y global

LOS CONFLICTOS EN LAS SOCIEDADES CULTURALMENTE DIVERSAS. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN.

Sánchez Fernández, Sebastián
Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos
Universidad de Granada, España
ssanchez@ugr.es

Resumen

El conflicto es un concepto clave en la Investigación para la Paz. Existe un gran consenso en considerarlo indispensable para entender las realidades pacíficas, que estamos acostumbrados a percibirlas cargadas de pasividad y de determinismo externo (dependencia de lo que hagan otros, especialmente los más poderosos, incluso de factores ajenos e incontrolables por los seres humanos, como divinidades, etc.).

Los estudios sobre las realidades sociales y educativas nos dicen lo que nos confirma nuestra experiencia diaria, que no son perfectas, que dependen de los que hagamos cada uno de nosotros, que donde hay vida hay conflicto, y que la diversidad, especialmente la étnica y cultural, añade complejidad y riqueza, aunque también conflictividad. Por tanto, tenemos que aprender a convivir con los conflictos. De hecho, lo hacemos sin ser conscientes de ello con nosotros mismos, con nuestros amigos, en nuestro trabajo y a lo largo de toda nuestra vida. Por eso, una adecuada gestión educativa, social y política de los conflictos, especialmente desde la perspectiva de la Cultura de Paz, se convierte en una riquísima experiencia de aprendizajes, tanto en la escuela como fuera de ella.

Abstract

Conflict is a key concept in Peace Research. There is a clear consensus among researchers that conflicto is indispensable in order to understand peaceful realities, that we are used to perceive loaded with passivity and external determinism (human behaviour is determined by external events outside a person's control, such as influence of powerful social actor sor even divinities, etc.).

Studies on social and educational realities state what our everyday experience confirms: they are not perfect and that they vary according to our behavior. Where there is life there is conflict, and cultural and ehnical diversity contribute to enrich social realities (and conflictivity within them). Therefore, we must learn to coexist with conflicts. In fact, we do it everyday without being aware of it:

with ourselves, with our friends, in our work and throughout our whole life. Therefore, an adequate educational, social and political management of conflicts, especially from the perspective of the Culture of Peace, becomes a rich learning experience. Both in school and outside of it.

Palabras clave: Diversidad cultural, Cultura de Paz, conflictos, educación.

Keywords: Cultural diversity, Culture of Peace, conflicts, education.

1. Los conflictos en la investigación para la paz.

La idea de paz ha ido evolucionando desde su identificación como ausencia de guerra –paz negativa-, cuya concreción más representativa fue la "pax romana", a la más completa elaboración conceptual de la paz positiva, basada en las valiosas aportaciones de investigadores para la paz que pusieron de manifiesto la importancia de los diferentes tipos de violencia, además de la física y directa, para entender realmente las dificultades que encontramos los seres humanos para conseguir situaciones pacíficas.

Interesantes trabajos van haciendo emerger conceptos que resultan indispensables para entender la paz y su complejidad epistemológica, a la vez que sirven para desvelar y hacer visibles las múltiples formas de la violencia. Términos como violencia estructural, violencia simbólica, violencia cultural y violencia institucional se van incorporando al cuerpo científico de la investigación para la paz y van originando progresivamente investigaciones que profundizan en sus propias tipologías y en las repercusiones de cada una de las manifestaciones de la violencia en la vida de los seres humanos.

Progresivamente va adquiriendo una importancia decisiva el concepto de conflicto como algo consustancial a la vida, por lo que, en consecuencia, tenemos que aprender a convivir con ellos. Se estudian los tipos de conflicto, sus orígenes, sus manifestaciones y los factores influyentes, observándose que en ocasiones provocan situaciones dolorosas y violentas, pero que también en otros muchos casos se resuelven, se regulan o se transforman de forma noviolenta.

El conflicto es un concepto clave en la Investigación para la Paz (Muñoz, 2004; Acosta, 2004). Existe un gran consenso en considerarlo indispensable para entender las realidades pacíficas, que estamos acostumbrados a percibirlas cargadas de pasividad y de determinismo externo (dependen de lo que hagan otros, especialmente los más poderosos, incluso de factores ajenos e incontrolables por los seres humanos, divinidades, etc.). Los estudios sobre las realidades pacíficas nos dicen que no son perfectas, que dependen de los que hagamos cada uno de nosotros, que donde hay vida hay conflicto, y que la diversidad añade complejidad y riqueza, aunque también conflictividad. Por tanto, tenemos que aprender a convivir con los conflictos. De hecho, lo hacemos sin ser conscientes de ello con nosotros mismos, con nuestros amigos, en nuestro trabajo y a lo largo de toda nuestra vida. Por eso, una adecuada gestión educativa, social y política de los conflictos se convierte en una riquísima experiencia de aprendizajes.

Probablemente lo más interesante sea cómo los gestionamos, muchas veces sin ser conscientes de ello. Además de su evitación y su provocación, se suelen reconocer como las más frecuentes

tres formas de gestionar los conflictos, que muchas veces se combinan en la práctica:

1. La resolución, en la que predomina la intervención externa a las personas y los agentes implicados en el conflicto. Por ejemplo, un adulto (profesor, familiar, etc.) en un conflicto entre niños; o un experto (juez, experto, etc.) en uno entre adultos.

2. La regulación, donde predomina la actuación directa de los afectados por el conflicto, asumiendo responsabilidades en todo el proceso de gestión. El papel de los agentes externos es más sutil y delicado, concentrándose fundamentalmente en la mediación, el asesoramiento, la observación y el acompañamiento, debiendo quedar en un segundo plano de visibilidad.

3. La transformación, marcada por la búsqueda y realización, en su caso, de cambios de escenarios, ambientes y protagonistas influyentes e implicados en el conflicto. Los agentes externos son fundamentales para asesorar las propuestas y el desarrollo de los cambios que se hagan, así como para buscar y favorecer los consensos necesarios al respecto, sobre todo, entre los afectados por el conflictos. Un ejemplo frecuente en los escenarios educativos es el cambio de compañeros, de clase o de colegio.

Dentro de esta evolución conceptual sobre la paz y los conflictos surge la idea de la paz imperfecta en las investigaciones que se vienen desarrollando, sobre todo, en nuestro Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos[1]. Especialmente resaltables son los trabajos de Francisco A. Muñoz[2], que viene a ponernos de manifiesto, entre otras cosas, la importancia de ser conscientes de la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten gestionar los conflictos que se nos presentan de modo noviolento, así como la necesidad de seguir construyendo espacios y situaciones de paz aunque existan manifestaciones de la violencia, por muy dolorosas que éstas sean.

Esta concepción de la paz nos indica, entre otras cosas, que si esperamos a que desaparezcan todas las manifestaciones de la violencia para trabajar y desarrollar situaciones pacíficas, difícilmente lo vamos a conseguir, puesto que las relaciones entre individuos y grupos no se suelen caracterizar por la perfección. En cambio, si asumimos las imperfecciones, los problemas y los conflictos, intentando superarlos o resolverlos, a la vez que aprendemos de nuestras experiencias en este sentido, iremos avanzando también en la construcción de redes con realidades y situaciones pacíficas, imperfectas pero cada vez menos violentas. Al igual que las investigaciones de la paz positiva fueron descubriendo las estructuras de la violencia (la llamada violencia estructural), las de la paz imperfecta nos intentan guiar hacia el conocimiento de las de la paz estructural: "Si reducimos las posibilidades de 'pensar' la paz a los enfoques desde la Paz Positiva, ésta se podría convertir en un horizonte utópico inalcanzable, dados los requisitos que potencialmente tendría que cumplir (inexistencia de guerras y de violencia, justicia social,...). Esta razón, además, dificulta grandemente la incorporación de aquellas aportaciones de experiencias y culturas 'pacifistas', presentes en muchas culturas, entre otros en todas las religiones"[3].

[1] http://www.ugr.es/local/eirene

[2] http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Paz%20imperfecta.html, consultado el 22 de agosto de 2016.

[3] http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/Imperfecta.pdf, consultado el 5 de septiembre de 2016.

2. Aproximación al concepto de educación.

Probablemente una definición consensuada de educación sea el fomento, desarrollo y optimización de las capacidades humanas. Dejando claro que educar no es sinónimo de adoctrinar, ni de adiestrar o ejercitar. Como propusimos en otro trabajo (Sánchez y Tuvilla, 2009), la educación es un proceso global e inacabado de las personas y las sociedades y, como tal, una herramienta básica de creación y regeneración de la cultura. Y es esta última, la cultura, el modo de pensar y de operar, lo que permite que las personas nos situemos activa y críticamente en el mundo, vivamos en él y lo interpretemos a nuestra humana medida. Una medida que debe ser equitativa para todos a través de formas de organización social que favorezcan la convivencia, con todas las imperfecciones y los problemas que se generen.

Conviene recordar, aunque sea brevemente, que la educación se organiza de diferentes maneras en las diferentes zonas del mundo. En muchas de ellas, no podemos hablar siquiera de sistemas educativos, ya que lo que se dan son más bien experiencias formativas aisladas, centradas sobre todo en los años centrales de la niñez (6-10 años) y en algunas prácticas de formación gremial u seudoprofesional, sin reunir unas mínimas condiciones de organización, financiación y extensión que nos lleven a hablar de sistema educativo.

En otros casos, sí se dan unas condiciones mínimas como para considerar que su educación se organiza y desarrolla dentro de un sistema educativo, aunque éstos son claramente parciales, al no extenderse a toda la población -ni siquiera a la infantil-; a veces de modo elitista y de sostenimiento económico privado, al que tienen acceso casi exclusivamente los sectores más enriquecidos económicamente -sobre todo a partir de la escolarización de la adolescencia-; y, por todo ello, claramente injustos y discriminatorios. En otras ocasiones, con exclusiones por motivos aún más arbitrarios y dañinos, como el género, que conllevan a prohibir la escolarización de las niñas por el hecho de serlo.

Nos encontramos, por último, con unos pocos Estados privilegiados en los que contamos con sistemas educativos universales, donde la escolarización se extiende desde la primera infancia a la juventud, con carácter universal, gratuito y obligatorio. Paradójicamente, en algunos de estos países -como por ejemplo el nuestro- suele acostumbrarse a infravalorar los servicios educativos, especialmente los públicos y a convertir ese logro histórico de la sociedad en una fuente de problemas, que van desde el desprestigio de lo público al llamado malestar docente.

En cualquier caso, una de las características de todo sistema educativo, sean cuales sean su grado de desarrollo y sus características, es que suponen un claro reflejo de la sociedad en la que se ubica, constituyendo, por tanto, un subsistema del propio sistema social. Como consecuencia, además de lo dicho, cada vez es mayor la sensibilización que se tiene en las sociedades hacia los temas educativos, lo que se manifiesta en muchos casos en la preocupación de los gobiernos por hacer propuestas políticas para mejorar la educación, aunque en ocasiones parezca que lo que quieren sea empeorarla.

3. La diversidad cultural y su percepción y valoración.

En el mundo actual es difícil que nos podamos encontrar con sociedades que no cuenten como característica propia la de la diversidad cultural. Incluso desde las concepciones más restrictivas del concepto de cultura, es difícil encontrar sociedades que no cuenten con personas y grupos de diferentes orígenes étnicos y culturales. En cambio, sí es cierto que la percepción y la valoración de este rasgo evidente en las sociedades actuales, cambia significativamente según quiénes experimenten las percepciones y hagan las valoraciones, influidos por sus vivencias y por los valores, creencias, estereotipos y prejuicios que influyan en ellas (Sánchez, 2013).

Es habitual que nos encontremos en la mayoría de los países con una evidente diversidad cultural distribuida por todos los lugares, junto con minorías étnicas, como fuentes de argumentación para ser conscientes de la diversidad cultural como fenómeno social y antropológico. En cambio, son los fenómenos migratorios, especialmente desde los años 90 del siglo pasado, los van a hacer que se asiente entre nosotros la idea de la que la diversidad cultural es una característica de nuestra sociedad, con una carga ambivalente en su percepción. Por un lado, se reconocen los aspectos positivos de la variedad de culturas, sobre todo si las consideramos propias o al menos cercanas; y por otro, tenemos una visión negativa, cargada de prejuicios y estereotipos, de la diversidad cultural que proviene de las minorías étnicas o de otras latitudes. Además, si ampliamos el concepto de cultura a las características comunes compartidas por varias personas, derivadas de sus implicaciones respecto a otros criterios de pertenencia a grupos (profesión, género, etc.), nos encontraremos con un amplio abanico de grupos diversos, que se pueden entender como grupos culturales que influyen en la conformación de nuestra sociedad y en nuestra vida como ciudadanos.

Es importante aclarar que puede haber diferencias significativas entre las realidades de la diversidad étnica y cultural, y su percepción y su valoración, por lo que es recomendable utilizar de términos descriptivos en lugar de valorativos, por ejemplo, “diversidad cultural” cuando hagamos referencia a una determinada realidad social, y “monoculturalidad”, “multiculturalidad”, “interculturalidad” o “transculturalidad” cuando queramos valorar sus características en cuanto al grado y el tipo de relaciones entre los grupos y las personas que la componen.

Conviene llamar la atención sobre las relaciones y contradicciones que se producen en las percepciones y valoraciones que hacemos sobre nuestras realidades. Cuando hablamos de multiculturalidad e interculturalidad- e incluso de monoculturalidad- muchas veces lo hacemos sobre una misma realidad, y es conveniente desvelar cómo la percibimos, valoramos, y en algunos casos la gestionamos. Así, la multiculturalidad suele asociarse a la descripción de una característica de una determinada sociedad, grupo o incluso individuo, resultando casi sinónimo de la propia diversidad cultural; mientras que la interculturalidad se relaciona más con la integración de las aportaciones de los diferentes grupos y con sus relaciones interactivas. También se utilizan ambos términos para señalar una diferencia de grado en las relaciones entre los grupos étnicos. La multiculturalidad haría referencia a unas relaciones de coexistencia o de situaciones de escasa convivencia, mientras que la interculturalidad serviría para caracterizar relaciones de convivencia avanzada, incluso de mestizaje personal, étnico y cultural, produciéndose

una diferencia cualitativa cuando hacemos referencia a la interculturalidad como valor hacia el que orientar las actuaciones que tengan como finalidad crear condiciones sociales y educativas favorecedoras de dicha convivencia.

En el caso de la interculturalidad, además de la diferencia de grado señalada, se produce un cambio cualitativo importante. No se trata sólo del establecimiento de contactos entre grupos y culturas, incluso de sus interacciones esporádicas, sino fundamentalmente de un continuado flujo de relaciones de intercambio que en determinados momentos pueden dar lugar a aportaciones culturales nuevas, distintas de las originarias de cada grupo y a la vez integradoras de ellas.

En las relaciones interculturales no tiene por qué llegarse a un grado tan avanzado de interacción y de mestizaje que casi lleve a olvidar las características originales de cada grupo cultural antes de las relaciones con los demás grupos. No obstante, sí es cierto que se puede producir una cierta renuncia de algunas prácticas culturales al entrar en contacto y comunicarse unos grupos con otros.

Con este panorama de riqueza, heterogeneidad y complejidad, cabe plantearse cómo no va a haber conflictos entre personas y grupos de diferentes orígenes étnicos y de prácticas culturales distintas pero que –afortunadamente desde nuestro punto de vista- vivimos juntos, o al menos compartimos espacios, servicios sociales, costumbres, prácticas ciudadanas, etc., mostrando las manifestaciones de nuestras culturas e interactuando con las que nos ofrecen personas de otras extracciones étnicas y culturales (El Hachmi, 2015).

A modo de conclusión: la cultura de paz como perspectiva para utilizar educativamente los conflictos en contextos de diversidad cultural.

Tenemos que intentar aprovechar la vida que tiene lugar en los centros escolares, con sus manifestaciones de convivencia y sus conflictos, para aprender de sus experiencias e igualmente intentar que sus estructuras organizativas y burocráticas se alejen de posturas discriminatorias y autoritarias. Si desarrollamos la práctica educativa centrada solo en los contenidos para su tratamiento en las aulas, sin considerarla en el ambiente del centro y en su vida diaria, caeremos en el error de olvidar la importancia que el aprendizaje por imitación y modelado tiene para cualquier persona, pero especialmente para los niños y jóvenes. Podemos estructurar buenos programas de contenidos y actividades educativas sobre la convivencia en diversidad para el aula, pero si las estructuras organizativas y de gestión del centro son autoritarias, poco participativas y contrarias a la convivencia, de nada habrán servidos aquellos, ya que nuestros alumnos aprenderán, sobre todo, de las experiencias que asimilen del estilo de vida y del ambiente del centro y menos de las tareas de aula, asociadas habitualmente a aprendizajes estrictamente académicos.

En el mismo sentido, tenemos que utilizar educativamente la heterogeneidad presente en los centros escolares como fuente de experiencias valiosas para nuestros objetivos educativos. La diversidad de culturas, de extracción social y étnica es una de las características más evidente en los centros educativos de las sociedades plurales. En muchos casos esta diversidad puede percibirse como fuente de problemas, aunque sean más las ocasiones en que suponga un enriquecimiento que las instituciones educativas deben aprovechar. No podemos permitirnos el

lujo de despreciar el enriquecimiento que para todos nosotros representa la variedad de culturas y de sus manifestaciones que cada vez está más presente en las aulas.

En esta línea y siguiendo las propuestas de la paz imperfecta señaladas, podemos intentar la creación de espacios de convivencia pacífica en los centros educativos (Sánchez, 2012; Sánchez y Sánchez, 2012), basándonos, por ejemplo, en los principios que se recogían en el Manifiesto 2000[4]. Esta sencilla y a la vez profunda y contundente propuesta nos ayudaría a asumir la Cultura de Paz (UNESCO, 1996) como cultura institucional de los espacios educativos, incorporando los siguientes principios de análisis y funcionamiento:

• Valoración de la diversidad en general, y particularmente la cultural, como una fuente de enriquecimiento para las relaciones que se establecen entre los grupos y las personas presentes en los centros educativos, asumiendo, igualmente, el consiguiente aumento de la complejidad en las actuaciones de todos los implicados, especialmente de los profesionales que trabajan en ellos.

• Asumir la imperfección de los contextos educativos como una de sus características que van a condicionar todas las acciones que en ellos se desarrollen, en el sentido que le dábamos al término al hablar de paz imperfecta: no podemos esperar a que todas las situaciones de convivencia en los centros estén ausentes de problemas para empezar a desarrollar estrategias formativas que la mejoren. Lo más conveniente no es esperar esa perfección, sino aprovechar las manifestaciones de las interrelaciones interculturales e interpersonales positivas, aunque no exentas de problemas, habituales en nuestros espacios educativos para utilizarlas como fuente de aprendizaje para la convivencia.

• Aprender a ver, percibir, reconocer y valorar las experiencias pacíficas y noviolentas, en el sentido que señalábamos en el primer epígrafe, que tienen lugar en los centros escolares, para convertirlas en base de recursos educativos para el aprendizaje de la Educación para la Cultura de Paz.

• Asumir los conflictos, tal y como veíamos con carácter general, como una característica consustancial de la vida y existen pocos lugares con más vida que los centros escolares. Por tanto, es prácticamente imposible que exista un espacio educativo (aula, patio, pasillo, despacho, centro,...) donde no surjan conflictos. Tenemos que aprender a convivir con ellos y, sobre todo, a aprovecharlos como situaciones sobre los que organizar y desarrollar experiencias formativas para aprender estrategias para su regulación y resolución.

• Crear situaciones educativas que nos permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas.

Nuestro enfoque nos lleva a percibir las realidades educativas -especialmente en sistemas educativos universales, obligatorios y gratuitos- como escenarios cargados de complejidad y de imperfecciones, situándonos en las condiciones adecuadas para acercarnos a su conocimiento y, por tanto, para poder realizar propuestas y acciones de mejora. Veamos una sencilla propuesta educativa integradora: hacia el tratamiento de la diversidad cultural desde la Cultura de Paz, que podemos resumir en:

• Educar en valores importantes como el respeto y la valoración positiva de la diversidad étnica y cultural, la solidaridad y la tolerancia.

• Ocuparse y preocuparse por los conflictos interpersonales e intergrupales, aceptando el conflicto como una característica consustancial de la vida, de los individuos y de los grupos, con la que hay que aprender a convivir, para lo que resulta fundamental conocer bien su

[4] http://www3.unesco.org/manifesto2000/sp/sp_manifeste.htm, consultado el 21 de octubre de 2016.

génesis y evolución, así como saber gestionarlos, regulándolos, resolviéndolos o transformándolos.

• Rechazar todo tipo de manifestación de la violencia, fortaleciendo los contenidos de la Interculturalidad y de la Cultura de Paz como uno de los mejores modos de prevenirla, detenerla y eliminarla de los contextos educativos.

• Asumir la importancia de la educación, en todas sus acepciones, como un medio privilegiado para el aprendizaje de los conocimientos, los valores y los comportamientos derivados de la Interculturalidad y la Cultura de Paz.

Por todo ello es importante trabajar educativamente las manifestaciones de la diversidad cultural con la finalidad de profundizar en su conocimiento más allá de las percepciones superficiales y de las valoraciones poco fundamentadas, que pueden llevar a la toma de decisiones injustas y contrarias a los más elementales derechos de las personas.

Referencias bibliográficas

Acosta, A. (2004). Regulación de conflictos y sentimientos. En B. Molina Rueda y F. A. Muñoz (Eds.), Manual de Paz y Conflictos (pp. 203-222). Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

El Hachmi, N. (2015). La hija extranjera. Barcelona: Ediciones Destino.

Muñoz, F. A. (2004). Qué son los conflictos. En B. Molina Rueda y F. A. Muñoz (Eds.), Manual de Paz y Conflictos (pp. 145-170). Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Muñoz, F. A. La Paz Imperfecta ante un Universo en conflicto. http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/Imperfecta.pdf, consultado el 5 de septiembre de 2016.

Sánchez, S. (2012). La perspectiva de la Cultura de Paz en el estudio de la diversidad cultural y la convivencia en educación. En Mª T. Castilla Mesa y V.M. Martín Solbes (Coords.), Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia (pp. 61-78). Madrid: Wolters Kluver.

Sánchez Fernández, S. (2013). Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa. En J. L. López Belmonte (Coord.), Diversidad cultural y educación intercultural (pp. 55-72). Melilla: GEEPP Ediciones.

Sánchez, S. y Sánchez, A. (2012). La convivencia escolar desde la perspectiva de la Cultura de Paz, Convives, 0, 36-41.

Sánchez, S. y Tuvilla, J. (2009). La educación, un espacio complejo y conflictivo de investigación para la paz y los derechos humanos. En F. A. Muñoz y B. Molina Rueda (Eds.), Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz (pp. 215-259). Granada: Editorial Universidad de Granada, colección Eirene.

UNESCO (1996). From a culture of violence to a culture of peace. París: Unesco.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ANTE LA DIVERSIDAD POR MEDIO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Mateos Gutiérrez, Cristina
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
cmatgut@upo.es

Resumen

La diversidad que se producen actualmente en los contextos educativos lleva a la necesidad de que se produzcan cambios para adaptarse a las nuevas demandas. La educación está teniendo un proceso de transformación de mejora en el que los estudios que se realizan en torno a ella aportan soluciones innovadoras. Ante las enseñanzas tradicionales basadas en la homogeneización venida de instituciones superiores, existe una modalidad de escuela en la que el conocimiento se comparte con el de la comunidad, atendiendo a la diversidad para su inclusión, y en el que la consecución de los logros de los escolares va más allá de la consecución de unas metas prefijadas en base a conceptos teóricos. Esta modalidad de escuela está regulada por ley y abre el camino hacia una nueva metodología de trabajo dentro del colegio. Se trata de las Comunidades de Aprendizaje, caracterizadas por abrir las puertas de la escuela a la comunidad y hacer partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje a todo el vecindario, instituciones del barrio, familia y escolares (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002). Las aportaciones de todos estos agentes dentro de la escuela en un plano de igualdad, conlleva la implicación en la educación. Pese a que en sus inicios se centraban en población en riesgo de exclusión, en la actualidad las Comunidades de Aprendizaje se extienden hacia cualquier sector de la población. Los resultados que ofrecen las Comunidades de Aprendizaje son de mejora educativa ya que parte de los intereses de los escolares y tiene en cuenta sus necesidades al introducir a la familia y al barrio dentro de la escuela. Para conocer en profundidad en qué consiste una Comunidad de Aprendizaje se ha llevado a cabo un estudio etnográfico durante un curso académico en un barrio que se encuentra en una situación de exclusión social.

Abstract

La diversidad que se producen actualmente en los contextos educativos lleva a la necesidad de que se produzcan cambios para adaptarse a las nuevas demandas. La educación está teniendo un proceso de transformación de mejora en el que los estudios que se realizan en torno a ella aportan soluciones innovadoras. Ante las enseñanzas tradicionales basadas en la homogeneización venida de instituciones superiores, existe una modalidad de escuela en la que el conocimiento se comparte con el de la comunidad, atendiendo a la diversidad para su inclusión, y en el que la consecución de los logros de los escolares va más allá de la consecución de unas metas prefijadas en base a conceptos teóricos. Esta modalidad de escuela está regulada por ley y abre el camino hacia una nueva metodología de trabajo dentro del colegio. Se trata de las Comunidades de Aprendizaje, caracterizadas por abrir las puertas de la escuela a la comunidad y hacer partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje a todo el vecindario, instituciones del barrio, familia y escolares (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002). Las aportaciones de todos estos agentes dentro de la escuela en un plano de igualdad, conlleva la implicación en la educación. Pese a que en sus inicios se centraban en población en riesgo de exclusión, en la actualidad las Comunidades de Aprendizaje se extienden hacia cualquier sector de la población. Los resultados que ofrecen las Comunidades de Aprendizaje son de mejora educativa ya que parte de los intereses de los escolares y tiene en cuenta sus necesidades al introducir a la familia y al barrio dentro de la escuela. Para conocer en profundidad en qué consiste una Comunidad de Aprendizaje se ha llevado a cabo un estudio etnográfico durante un curso académico en un barrio que se encuentra en una situación de exclusión social.

Palabras clave: Diversidad, Comunidad de Aprendizaje, Aprendizaje significativo, Cultura, Socialización.

Keywords: Diversity, Community Learning, Meaningful learning, Culture, Socialization.

Introducción

Atender a la diversidad dentro de los contextos educativos es uno de los retos de la educación actual. Por ello existen estudios centrados en la mejora educativa enfocados en favorecer la inclusión de toda la población con independencia del nivel socioeconómico, ya que la educación debe ser accesible a toda persona para que se produzca su correcto desarrollo en la edad adulta (Coll, 1991). La educación tiene como fin de acuerdo al autor promover el crecimiento personal y social del niño, siendo un proceso de socialización por el que el nuevo miembro que pasa a formar parte del grupo, adquiera los conocimientos, las habilidades y las destrezas necesarias para desenvolverse con éxito dentro de su grupo social. En este sentido, la socialización es una de las claves en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la inclusión de toda persona en la educación. En función de los procesos de socialización y de la cultura y el grupo de pertenencia del niño, la educación se hace más o menos accesible al escolar. Debido a ello es necesario que se produzca una educación basada en los intereses y necesidades de los niños, que se aleje de la homogeneización impuesta por

agentes ajenos a la realidad y el contexto en el que se desarrolla la escolarización. Una alternativa a esta inclusión tanto local como global son las Comunidades de Aprendizaje, que en base a las normas prestablecidas por instituciones superiores realizan el curriculum escolar atendiendo a la población a la que se dirige. Lejos de homogeneizar a los niños o de excluir en base a la adquisición de contenidos teóricos que valoran las capacidades de los alumnos por medio de pruebas estandarizadas, las Comunidades de Aprendizaje versan sobre un curriculum flexible que tiene en cuenta los conocimientos propios de cada escolar venidos de su proceso socializador.

1. Las comunidades de aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje nacieron para dar respuesta al fracaso escolar de la población que se encontraba en situación de exclusión. En España tuvo sus inicios con la creación de la Educación de Personas Adultas (EPA) creada en 1978 en el barrio La Verneda, de Barcelona El fin era promover la alfabetización de personas adultas (Cuenca, 1998). Experiencias similares se dieron en Europa y en EE.UU. para impulsar la mejora escolar de quienes se hallaban en una situación de desventaja social. A pesar de que sus inicios comenzaran con población en condiciones de desigualdad social, en la actualidad las Comunidades de Aprendizaje se muestran como modelo innovador que se realiza tanto con escolares en situación de exclusión como con escolares en situación aventajada.

Están reguladas por la Orden 8 de Junio de 2012 y sus principios versan sobre el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significación, la participación de la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la negociación de significados, el diálogo igualitario y la implicación y compromiso de quienes contribuyen en el proyecto. La implicación y el compromiso derivan de la oportunidad que se le otorga a toda la comunidad de participar y de que sus aportaciones sean incluidas en el proyecto curricular del centro siempre que las condiciones lo permitan. Las fases por las que un centro escolar se transforma en Comunidad de Aprendizaje son seis (Elboj et al., 2002):

1. Fase de sensibilización en la que se explica el proyecto que se va a realizar junto con la comunidad.

2. Fase de la toma de decisión en la que claustro y familia consensuan las bases del proyecto.

3. Fase del sueño por medio de la cual familia y claustro exponen lo que quieren lograr con la transformación del colegio en Comunidad de Aprendizaje.

4. Fase de selección de prioridades que se lleva a cabo informando sobre los recursos de los que dispone el centro y el análisis de los datos recogidos de la realidad.

5. Fase de planificación en la que, por medio de comisiones mixtas formadas por profesorados y comunidad, se realiza la propuesta.

6. Fase de puesta en marcha por la que se lleva a cabo el proyecto.

Estas fases reflejan cómo desde el inicio de la transformación, el barrio y la familia son partícipes activos del proceso, siéndolo de la misma forma una vez iniciado el proyecto. Esto conlleva a la implicación al sentirse que forman parte del proceso educativo (Flecha y Puigvert, 2002).

1.1. Las Comunidades de Aprendizaje y el Aprendizaje significativo

Las Comunidades de Aprendizaje al partir de los intereses y necesidades de la comunidad, y sobre todo de la familia y los escolares, tiene una vinculación inexorable con el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo, término acuñado por Ausubel (1983), hace referencia al proceso por el que una misma información se relaciona con un aspecto relevante del escolar, y no se expone de manera arbitraria y descontextualizada.

En el estudio etnográfico realizado en una Comunidad de Aprendizaje ubicada en un barrio en situación de exclusión social, el aprendizaje significativo se reflejaba en la vinculación del contenido impartido con la realidad social del niño. Para ello se trabajaba en grupos interactivos por medio de los cuales se compartían conocimientos y negociaban significados (Coll y Onrubia, 1996). La mejora de los resultados escolares de estos niños deriva de la comprensión de los contenidos que se imparten, pues se vinculan con su cotidianidad, de ahí la importancia de los procesos de socialización, de la cultura y del grupo de pertenencia.

1.1.1. Las Comunidades de Aprendizaje en un grupo cultural determinado

El estudio que se ha llevado a cabo por medio de la etnografía junto con entrevistas abiertas y semiabiertas ponen de manifiesto la importancia de los procesos de socialización y la cultura en el aprendizaje, ya que muestran la diversidad existente dentro del aula y la posibilidad de inclusión educativa por medio de las Comunidades de Aprendizaje. En el caso que se ha estudiado la inclusión educativa se producía con población gitana. Los gitanos al pertenecer a otro grupo cultural se encuentran en desventaja ante las enseñanzas escolares homogeneizadoras venidas del grupo hegemónico ya que éste último comparte la cultura de la escuela. En el caso de los gitanos, en comparación con otros grupos culturales, han adquirido diferencias culturales secundarias que les lleva a una situación de opresión, ya que, si uno no domina el sistema, el sistema le domina a él (Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 1999). Ogbu (1994) realiza una distinción entre las diferencias culturales primarias, que son las que el grupo adquiere por elección propia sin perder las características de su propia cultura; y las diferencias culturales secundarias que son las que se adquieren como contrarias al grupo que domina. En el caso de los gitanos esto es consecuencia de siglos de persecución y represalias, de pragmáticas que prohibían sus costumbres, el uso de su lengua y sus vestimentas (Mena, 2005). La importancia de inclusión dentro del sistema educativo reside en la concepción que se ha hecho de la educación como proceso que procura el desarrollo de la persona para su correcto desenvolvimiento en la sociedad, y con el fin de que no se encuentren en una situación de dominación. Por medio de las Comunidades de Aprendizaje se logra la inclusión de una población diversa con unas características culturales propias. Del mismo modo sucede con poblaciones que, aunque pertenezcan al mismo grupo cultural presentan diversidad, pues cada persona tiene un proceso socializador diferente, de ahí la importancia de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de escuela inclusiva.

Discusión y conclusiones

Las Comunidades de Aprendizaje se muestran como alternativa a la inclusión educativa ante la diversidad. Del estudio realizado con gitanos por medio de la etnografía y las entrevistas, habiendo realizado anteriormente una revisión bibliográfica, se ha reflejado una mejora en las relaciones entre la familia y la escuela, una reducción del absentismo y una mejora del rendimiento escolar. Esto es debido a que la discontinuidad que existe entre familia y escuela por medio del modelo educativo homogeneizador y estandarizado que impera en la mayoría de los centros educativos, se rompe a través de las Comunidades de Aprendizaje. La discontinuidad entre familia y escuela va más allá de una diferencia cultural, supone obviar el proceso socializador de la persona aun perteneciente al grupo hegemónico y negar la negociación de significados (Poveda, 2001). Si esto se atribuye a grupos que se encuentran en una situación de desventaja social o que pertenecen a otra cultura, se agrava la dificultad de la inclusión educativa. La necesidad de tener presente que dentro de un mismo grupo cultural existen diferencias y que éstas deben atenderse en las aulas, procura la mejora de la educación, tanto de quienes pertenecen al grupo dominante como de quienes provienen de otra cultura. Esto que se consigue por medio de las Comunidades de Aprendizaje, motivo por el que en la actualidad no se centran en población en condiciones de desventaja social, es lo que favorece la inclusión en la educación, eje principal de todo sistema social ya que por medio de la educación la persona tiene más facilidad de acceso a los recursos y menos probabilidades de encontrarse en una situación de exclusión. Resulta por lo tanto un modelo ejemplar a la hora de la inclusión educativa ante la diversidad, dando cabida a los conocimientos que toda persona tiene, venidos de su proceso socializador, los fondos de conocimiento que como describen Moll y Greenberg (1993) suponen la asimilación del nuevo saber de forma distinta, conforme a la socialización de la persona y a sus propios conocimientos previos al de las instituciones escolares. Esto favorece que el aprendizaje que se produzca sea de manera eficaz, alejándose del memorístico aprendizaje de las enseñanzas tradicionales que en muchas ocasiones carecen de significados para aquellos a los que se les imparte. Y dado que la educación no es la mera impartición de contenidos teóricos, sino que la persona se desarrolle para desenvolverse con éxito en la sociedad, la homogeneización del sistema educativo tiene sentido en tanto que comparte características similares con los modelos de producción y trabajo de las sociedades actuales. Pese a ello se puede generar y se ha generado un modelo educativo que favorece que la persona en la edad adulta se integre en la sociedad sin necesidad de que las enseñanzas sean similares a los modelos de producción y trabajo en los que se desarrollará en su adultez. Este modelo educativo denominado Comunidad de Aprendizaje se complementa con estrategias educativas que se llevan a cabo en centros escolares ordinarios. Estrategias educativas como son el trabajo en equipo, el diálogo igualitario, los debates y tertulias, la participación activa del alumnado o la horizontalidad del escolar y el profesor por medio de la cual se negocian los significados. Todo ello contribuye a que desde la escuela se de cabida a la diversidad, entendida ésta no como déficit, sino como complemento que conlleva el empoderamiento de toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

AUSUBEL (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

COLL, C. (1991). Psicología y curriculum. Barcelona: Paidós.

COLL, C. Y ONRUBIA, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll y D. Edwars (ed.) Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional (P.53-73). Madrid: Fundación, Infancia y Aprendizaje.

CUENCA, J.M. (1998). Centro de EPA La Verneda Sant-Martí. Un pequeño milagro cotidiano. Cuadernos de Pedagogía, 265, 33-40.

ELBOJ SASO, C.; PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, I.; SOLER GALLART, M.; VALLS CAROL, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

FLECHA, R.; Y PUIGVERT, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje una apuesta por la igualdad educativa. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 1 (1) 11-20.

LALUEZA, J.L.; CRESPO, I.; PALLÍ, M.; Y LUQUE, M.J. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la Casa de Shere Rom. En M.A. Essomba (Ed). Construir la escuela intecultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural (P.185-194). Barcelona: Graó.

MENA CABEZAS, I.R. (2005). Gitanos en la Edad Moderna. Una minoría entre la asimilación y la exclusión. En Marginados y minorías sociales en la España Moderna y otros estudios sobre Extremadura (P. 147-162). Llerena: Sociedad Extremeña de Historia.

MOLL, L.C. Y GREENBERG, J.B. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza (P. 371-402.). En L. Moll (Ed). Vygotsky y la educación. Buenos Aires: Aiqué.

OGBU, J.U. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference (P. 365-391). En P. M. Greenfield y R. R. Cocking (Eds.), Cross-cultural Roots of Minority Child Development. Hillsdale, NJ: LEA.

ORDEN DE 8 DE JUNIO DE 2012, POR LA QUE SE REGULA EL PROCEDIMIENTO DE INSCRIPCIÓN Y CONTINUIDAD DE CENTROS RECONOCIDOS COMO "COMUNIDAD DE APRENDIZAJE" Y SE CREA LA RED ANDALUZA "COMUNIDADES DE APRENDIZAJE". (BOJA nº 126 de 28-06-2012). Consultado 29 Octubre 2016. http://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/126/21

POVEDA, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. Gazeta de Antropología, 17, 31.

LA PEDAGOGÍA ORGÁNICA: PROPUESTAS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Bejarano Prats, Purificación
Centro de Magisterio Sagrado Corazón, Universidad de Córdoba, Córdoba, España
p.bejarano@magisteriosc.es

Poyato Varo, Jesús
Centro de Magisterio Sagrado Corazón, Universidad de Córdoba, Córdoba, España
j.poyato@magisteriosc.es

Resumen

La manera tradicional que ha imperado en el espacio formal se puede identificar como una "pedagogía tóxica", este modelo no es suficiente para atender a la diversidad del alumnado, genera desgaste en los docentes y desmotivación. De forma contraria se necesita una "pedagogía orgánica", al servicio de las necesidades e intereses de los educandos y fundada en el respeto a la dignidad de la persona.

La escuela inclusiva tiene el compromiso de educar valorando las cualidades de cada discente y desarrollando sus potencialidades de manera única y en el espacio del grupo de clase, en relación con la comunidad educativa.

La puesta en práctica de estrategias didácticas fundamentadas en una pedagogía orgánica requiere diferentes consideraciones para que puedan aplicarse en el contexto de una escuela inclusiva. Desde esta óptica, se presentan las siguientes propuestas: un maestro que no tiene miedo a salir de los esquemas prefijados y que sabe trabajar de manera colaborativa, dando significado a la realidad e interesándose por cada discente, en un proceso de enseñanza-aprendizaje motivador y funcional, con un ambiente de confianza y seguridad donde se apliquen metodologías activas y dialógicas.

Abstract

The traditional approach which has prevailed in the formal area can be identified as a "toxic pedagogy". This model is not enough to attend the demands of student diversity because it generates teacher attrition and demotivation. On the contrary, an "organic pedagogy" is required, which meets learners' needs and interests and that is based on the respect for human dignity.

The inclusive school is committed to educate valuing the qualities of each learner and developing their potential in its unique way and in the classroom as regards the educational community.

The implementation of didactic strategies based on an organic pedagogy requires different considerations in order to be applied in the context of an inclusive school. From this perspective, the following proposals are submitted: a teacher who is not afraid of abandoning established schemes and who knows how to work in a collaborative manner, giving meaning to reality and worrying about each learner, in a motivating and functional teaching-learning process, in a trusting and secure environment where active and dialogic methodologies are implemented.

Palabras clave: escuela inclusiva, pedagogía orgánica, aprendizaje activo, ambiente educacional.

Keywords: inclusive school, organic pedagogy, active learning, educational setting.

Introducción

La escuela inclusiva precisa un modelo de educación fundamentado en una pedagogía orgánica. Aclara Trujillo (2012) que: "hay una pedagogía que cae en la tierra y fructifica. Como la buena semilla, toma de la tierra, del agua y del sol el alimento y crece hasta convertirse en un robusto árbol bajo cuyas ramas nos cobijamos y crecemos" (p.29).

El planteamiento realizado por Acaso (2009) invita a la reflexión a todos los profesionales de la educación, expone que ha imperado en el sistema escolar una «pedagogía tóxica» "donde los destinatarios de los procesos educativos repiten los conocimientos que les son transmitidos sin reflexionar sobre ellos" (p. 44).

De acuerdo con Trujillo (2012) es necesaria una «pedagogía orgánica» que se ponga al servicio de las necesidades e intereses de los educandos, apueste por metodologías activas y dialógicas y efectivamente suponga el desarrollo de una capacidad crítica. Esto sitúa al docente en una concepción determinada de la educación que determina su intervención educativa, entendida esta como una acción de carácter "intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando" (Touriñán, 2010, p. 391).

Una intervención educativa que siendo singular y enriquecida por los rasgos específicos y la personalidad definida de cada docente (Moral y Pérez, 2009) también debe basarse en unos principios que favorezcan la verdadera inclusión educativa del alumnado. Actualmente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no modifica lo establecido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) para el sistema escolar español, estableciendo que:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social (...) se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (LOE, 2006, p. 17163).

Por tanto, este trabajo pretende la concienciación de la importancia de una educación inclusiva desde la perspectiva de una pedagogía orgánica, solo así será posible el cambio a una estructura organizada más flexible y que realmente ofrezca una educación personalizada en el grupo-aula. Con este fin, se procede al análisis de la figura del maestro, el proceso de enseñanza-aprendiza y la metodología utilizada en las aulas de centros escolares de Educación Primara de Córdoba y su provincia durante el curso académico 2015/2016, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de cuarto curso de la titulación de Magisterio que han realizado las prácticas externas en dichos centros. Esto permitirá la reflexión de los profesionales de la educación sobre las propias prácticas utilizadas, observando las fortalezas y suscitando al desarrollo de propuestas que mejoren las debilidades analizadas.

1. El compromiso de una escuela inclusiva. Respuestas desde una pedagogía orgánica

Exponen Andújar y Rosoli (2014) que "en los centros educativos persisten mecanismos excluyentes" (p. 48). Para responder a esta realidad educativa resulta necesario crear una cultura inclusiva, es decir, se trata de favorecer el desarrollo de "creencias, actitudes y valores compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, centrado en la valoración de las potencialidades y capacidades de cada uno" (Andújar y Rosoli, 2014, p. 49).

En efecto, define León y Arjona (2011) en base a la revisión bibliográfica realizada por varios autores, que la inclusión es "un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura escolar, sus políticas y sus prácticas, con el objeto de detectar barreras que limitan el aprendizaje" (p. 202).

Por tanto, en el sistema escolar la atención a la diversidad desde una educación inclusiva requiere cambios desde diferentes ámbitos. En las aulas identifican Masip y Rigol (2000) dos dimensiones, la estructura formal y el nivel relacional. En la primera se destaca el espacio, los mobiliarios, los materiales, el tiempo, los grupos formalizados, etc. Este aspecto para responder a la diversidad implica flexibilidad, autonomía y creatividad (Santos, 2006). En la segunda se pone "atención en la calidad de las relaciones interpersonales que se creen en el grupo" (Masip y Rigol, 2000, p. 14). En este sentido, señala Santos (2006) la importancia de las actitudes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) y la necesidad de "abrirse a los otros, aceptarlos como son, ayudarles a desarrollarse al máximo de sus posibilidades" (p. 25). También expone el autor la importancia de la valoración y aceptación personal y el fortalecimiento de la autoestima.

La complejidad de desarrollar prácticas inclusivas es un gran desafío en la escuela, requiere el diseño de actuaciones concretas en las que se implique a la comunidad educativa (Gómez-Hurtado, 2013). Estas deben fundamentarse en tres claves expuestas por Trujillo (2012): (1) objetivos de aprendizaje interesantes, motivadores y útiles para el alumnado, (2) metodologías dialógicas, basadas en la comunicación y el aprendizaje compartido, y (3) evaluación dinámica y procesual. Además se pueden añadir otras pautas establecidas por Masip y Rigol (2000), relacionadas con la importancia de ofrecer una enseñanza adecuada a cada persona en el contexto del grupo-aula, como la flexibilización

en los ritmos de trabajo, el diseño de actividades de distintos niveles de dificultad y el uso de diversos materiales.

Todas estas acciones deben ser consideradas por los maestros, como establecen Andújar y Rosoli (2014) "la dinámica inclusión/exclusión que se vivencia en todo centro educativo estará muy relacionada con la conceptualización que los docentes tengan sobre la noción de diferencia" (p. 52). De tal manera que estos ejercen una tarea fundamental en el desarrollo y la consolidación de prácticas inclusivas.

2. Método

Se emplea una modalidad de investigación cuantitativa, "desde esta perspectiva la información analizada procede de una recolección sistemática y estructurada que facilita su análisis" (Abero, Berardo, Capocasale, García y Rojas, 2015, p. 49) utilizando en el presente estudio el cuestionario como instrumento de recogida de información.

2.1. Muestra

La muestra seleccionada está constituida por el alumnado que cursa cuarto del grado de Educación Primaria en Córdoba. Han participado en este estudio un total de 86 estudiantes universitarios que han finalizado el periodo de Prácticas Externas en diferentes centros situados en la capital y su provincia, durante el curso académico 2015/2016. Por tanto, se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico, considerándose estas las personas que pueden aportar una información adecuada sobre la realidad a estudiar, pues directamente han formado parte del contexto investigado. No obstante, con este tipo de muestreo conviene recordar la cautela en la generalización de los resultados obtenidos (McMillan y Schumacher, 2005).

2.2. Instrumentos y procedimiento

Se plantea un cuestionario que recoge 24 ítems organizados en tres dimensiones, referidas al docente, al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la metodología. Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert, con la cual se expresa la opinión de los participantes con una relación de cuantía, en este caso 1-5 representa "nunca", "rara vez", "alguna vez", "casi siempre" y "siempre". Así, el encuestado señala "el grado que le parece que mejor representa lo que el enunciado le ha solicitado valorar" (Padilla, 2002, pp. 158, 159).

La Tabla 1 recoge los ítems planteados y la media aritmética correspondiente a cada uno, obtenida de la valoración de los participantes.

Tabla 1. Variables de análisis

	Ítems	Media
Docente	1. El docente actúa como el principal protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,9
	2. El docente actúa en colaboración con otros compañeros del centro	4,4
	3. El libro de texto es el principal recurso utilizado	3,4
	4. El docente es guía en el aprendizaje que el alumno construye	4,3
	5. Se fomenta la creatividad del alumnado	4,1
	6. Se tienen en cuenta las experiencias y vivencias del alumnado	4,3
	7. El docente atiende a las necesidades de los discentes	4,5
	8. Se establece un clima de confianza, al docente le importan los sentimientos del alumnado	4,6
	9. Se interesa el docente por el contexto familiar de cada discente	4,6
Proceso E-A	10. Se utilizan estrategias para motivar al alumnado	4,5
	11. Se motiva al alumnado para que obtenga buena calificación	4,4
	12. Se despierta curiosidad por aprendizajes de la vida cotidiana	4,4
	13. Se cuida la decoración de la clase	4,2
	14. El contenido tratado es útil para el niño	4,5
Metodología	15. El discente descubre nuevos aprendizajes por sí mismo	3,9
	16. Las clases son magistrales	3,5
	17. El alumnado participa en clase	4,7
	18. La organización del aula favorece la comunicación	4,4
	19. Hay tiempo para la reflexión crítica	4,0
	20. El alumnado trabaja en diferentes agrupamientos (parejas, grupos pequeños, medianos...)	4,6
	21. Se intenta que en el mismo grupo esté el alumnado que presenta características similares	3,3
	22. Uno o varios discentes durante un tiempo salen del aula para acudir a refuerzo	4,2
	23. En las sesiones de clase participan otros docentes especialistas de Audición y Lenguaje y/o Pedagogía Terapéutica	3,2
	24. Además de su apoyo como alumnado de prácticas, durante las sesiones de clase participan personas externas (colaboradores de aprendizaje)	3,1

Fuente: Elaboración propia

El procedimiento utilizado para el tratamiento estadístico de los datos ha sido a través del programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Se ha realizado un análisis descriptivo de cada uno de los ítems del cuestionario, identificando las frecuencias y porcentajes para cada una de sus categorías de respuesta, obteniendo así los resultados que sucesivamente se presentan.

3. Resultados

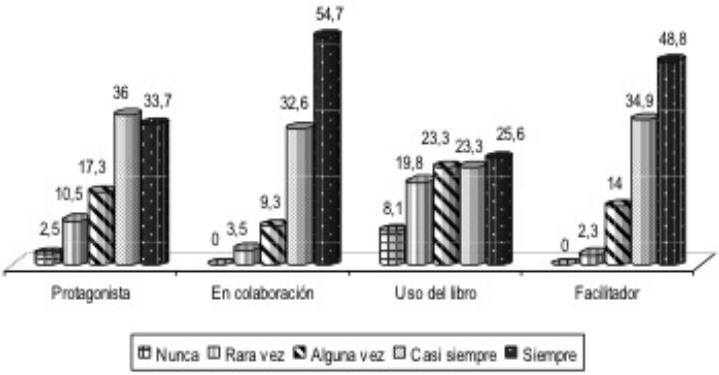
3.1. El rol docente

Convencidos de la importancia del rol del docente en el proceso de aprendizaje del alumnado para la puesta en práctica de una escuela inclusiva, se formularon al respecto varias afirmaciones, entre ellas: el maestro debe ser guía en el aprendizaje que el alumno construye (ítem 4) y la relevancia de realizar su trabajo en colaboración con otros compañeros del centro (ítem 2).

La Figura 1 muestra que la mayoría de los maestros, a opinión de los estudiantes de magisterio, actúan "casi siempre" y "siempre" como facilitadores del proceso de aprendizaje y en colaboración con otros compañeros del mismo centro.

Sin embargo, aunque el alumnado considera que mayoritariamente el docente es facilitador del aprendizaje y guía del proceso, aún se siguen constatando otras afirmaciones (ítems 1 y 3) que determinan un papel del docente fundamentado en una pedagogía tóxica, siendo el mismo maestro el principal protagonista en el proceso de aprendizaje, valorando el 69,7% de los participantes "siempre" y "casi siempre"; y el 48,9% señalaron estas opciones para indicar que el libro de texto es el recurso fundamental utilizado en el aula.

Figura 1. Rol del docente (%)

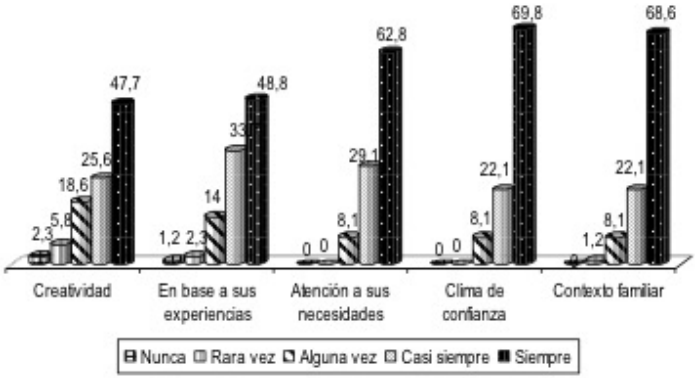


Fuente: Elaboración propia, según los ítems 1-4

En la relación del docente con el alumnado, se ha analizado la creación de un clima de confianza y afectividad que propicie la expresión de los sentimientos, así como el interés del maestro por el conocimiento sobre la realidad familiar y personal del discente y la atención a sus necesidades; aspectos estudiados en los ítems 6 al 9 del cuestionario.

En opinión de los encuestados (véase la Figura 2), los resultados obtenidos reflejan que mayoritariamente al docente: (a) le importan los sentimientos del alumnado y crea un clima de confianza, (b) se interesa por el contexto familiar del discente y, (c) atiende a sus necesidades. Sin embargo, requiere un mayor interés en su tarea: (a) fomentar la creatividad del alumnado y (b) plantear un aprendizaje que tenga en cuenta las experiencias y vivencias del alumnado, debido a que un porcentaje menor (48,8% y 47,7%, respectivamente) de participantes han valorado que estas funciones se realicen "siempre" en las aulas.

Figura 2. El alumnado en el proceso educativo (%)



Fuente: Elaboración propia, según los ítems 5-9

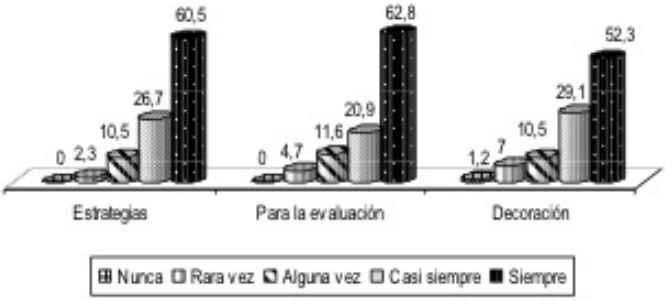
3.2. Características del proceso de enseñanza-aprendizaje

El aprendizaje planteado desde la pedagogía orgánica debe ser motivador y funcional para el alumnado.

El análisis de la valoración de los encuestados sobre los ítems 10, 11 y 13 del cuestionario hace referencia a estrategias de motivación utilizadas, la importancia otorgada a la evaluación y sobre la decoración del aula.

Los resultados obtenidos muestran que según el 62,8% de los encuestados "siempre" se motiva al alumnado para que obtenga buena calificación, el 60,5% han señalado que "siempre" se utilizan estrategias para motivar al alumnado, y un porcentaje menor, el 52,3% marcaron esta opción para identificar que se cuida la decoración de la clase.

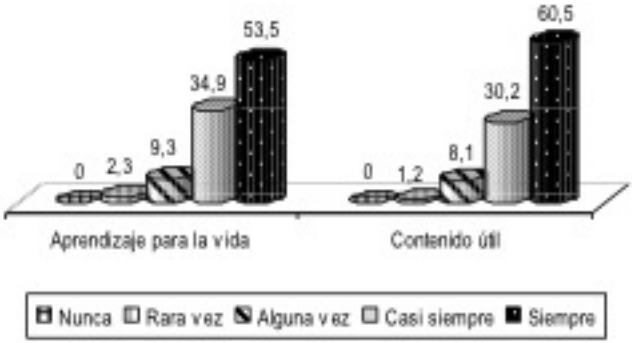
Figura 3. Motivación del alumnado (%)



Fuente: Elaboración propia, según los ítems 10, 11 y 13

Referente a la importancia del aprendizaje funcional (véase la Figura 4) se plantearon las siguientes afirmaciones: la curiosidad que se despierta por aprendizajes de la vida cotidiana (ítem 12) y la utilidad del contenido (ítem 14). En este último, se obtuvo una mejor valoración que en el primero, 60,5% y 53,5% de los encuestados señalaron "siempre".

Figura 4. Aprendizaje funcional (%)



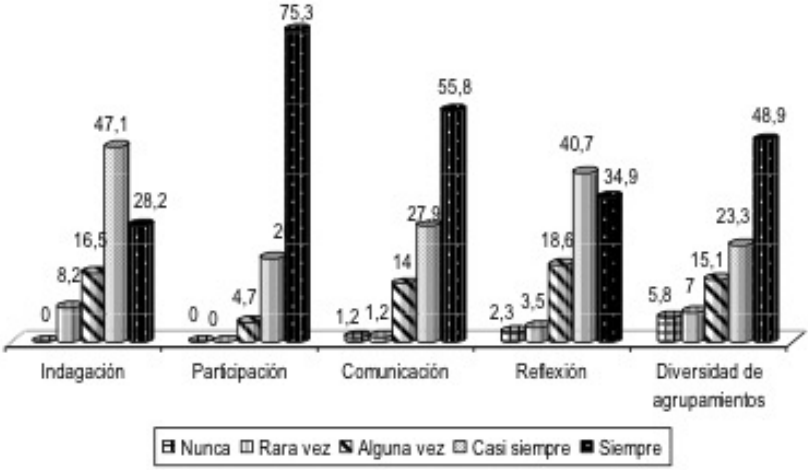
Fuente: Elaboración propia, según los ítems 12 y 14

3.3. Metodología activa y dialógica

El análisis de la importancia de una metodología activa y dialógica para el aprendizaje de una escuela inclusiva se ha evaluado con la formulación de diferentes afirmaciones: el 75,3% de los encuestados han valorado que "siempre" el alumnado participa en clase (ítem 17). En menor proporción, el 55,8% señalaron que "siempre" la organización del aula favorece la comunicación (ítem 18).

Además, resulta destacable que disminuye con respecto a las anteriores, el porcentaje de participantes que han señalado la opción "siempre" para las siguientes afirmaciones: los discentes trabajan en diferentes agrupamientos (ítem 20), hay tiempo en el aula para la reflexión crítica (ítem 19) y el alumnado indaga sobre nuevos aprendizajes por sí mismo (ítem 15), quedando representados en la Figura 5.

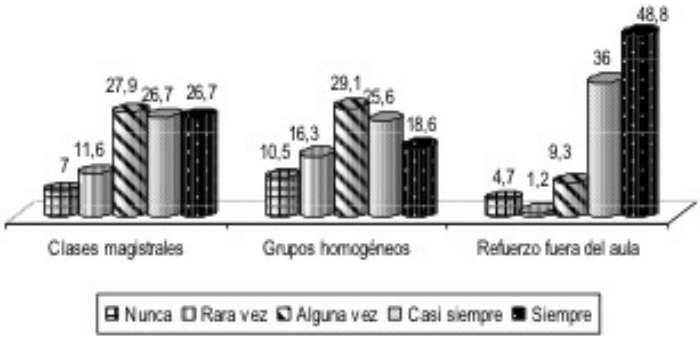
Figura 5. Metodología activa (%)



Fuente: Elaboración propia, según los ítems 15, 17-20

Asimismo, en el cuestionario se formularon tres ítems que no favorecen una metodología inclusiva en el aula. En este sentido, se debe reseñar que es significativo el porcentaje de encuestados que señalaron que "siempre" y "casi siempre": las clases son magistrales (ítem 16), concretamente señalaron estas opciones el 53,4%; se intenta homogeneidad en las características del alumnado para conformar los grupos de trabajo (ítem 21) según el 44,2% y; marcaron el 84,8% que se siguen ofreciendo refuerzos a determinados discentes fuera del aula.

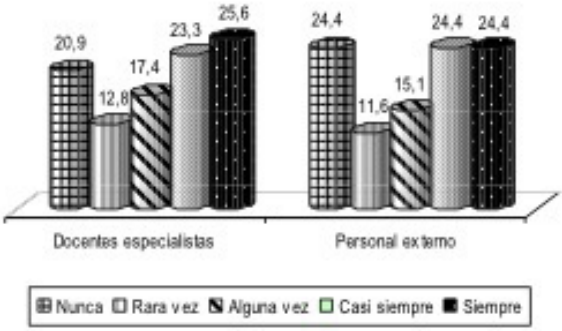
Figura 6. Características de una metodología no inclusiva (%)



Fuente: Elaboración propia, según los ítems 16, 21 y 22

En consonancia con los resultados obtenidos de la aplicación de refuerzos a determinados alumnos fuera del aula, se obtiene que el 51,1% han indicado que "nunca", "rara vez" y "alguna vez" han estado durante las sesiones de clase docentes especialistas de Audición y Lenguaje y/o Pedagogía Terapéutica (ítem 23) y esta misma proporción ha señalado la participación de personal externo como colaboradores de aprendizaje (ítem 24).

Figura 7. Participación en el aula (%)



Fuente: Elaboración propia, según los ítems 23 y 24

Discusión y conclusiones

La diversidad es un valor que enriquece, por un lado ayuda a reafirmar la propia identidad en cuanto la persona se siente única; por otro ratifica la importancia y necesidad de relacionarse, en un encuentro que a través de la ayuda mutua complementa y fortalece las debilidades personales. La escuela requiere una cultura inclusiva que permita "avivar la sensibilidad hacia el otro" (Santos, 2006, p. 24).

Desde esta visión se invita a la reflexión sobre las prácticas utilizadas en las aulas, que debe realizarse de manera conjunta entre diferentes profesionales y desde una determinada concepción de la educación, indica Touriñan (2012) que "el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica" (p.411). Para concluir se sintetizan las siguientes premisas para un debate constructivo:

1. Los avances observados en el proceso complejo de una escuela tradicional a una escuela inclusiva. Como indica Trujillo (2012): "Esta pedagogía orgánica no es un desiderátum. Hay muchos ejemplos en cada centro" (p. 32) y los resultados obtenidos así lo manifiestan. No obstante también siguen evidenciándose y reproduciéndose en la escuela prácticas propias de una enseñanza tradicional que no resultan inclusivas, entre otras recordar que sigue resultando significativo, según los resultados obtenidos, el protagonismo del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el libro de texto como recurso fundamental de clase.

2. La inclusión de un centro escolar está muy determinada por la mirada del docente sobre su concepción educativa. Determinados condicionantes externos influyen en su labor y de acuerdo con Subban y Mahlo (2016) hay factores que pueden incidir en el maestro para incluir a determinados estudiantes. La pedagogía orgánica implica un docente que no tiene miedo a salir de los esquemas, a innovar y acompañar con una estructura más flexible y adaptada a las necesidades e intereses del alumnado.

3. La dimensión relacional, la importancia de crear un clima de afectividad y seguridad para el alumnado es fundamental. Es valorado por los encuestados que la mayoría de los docentes se ocupen de las necesidades y sentimientos del alumnado, pretendan una relación de confianza y se interesen por el contexto familiar.

4. La necesidad de seguir fomentando la autonomía, creatividad y la capacidad de reflexión y crítica en los discentes. Resulta necesario promover actitudes que les ayuden a tener curiosidad, basándose en aspectos de interés para su vida, favoreciendo su capacidad de iniciativa y ayudando a mejorar su autoestima.

5. La importancia de crear espacios de comunicación, pues como señalan Cuadrado y Fernández (2011) es un eje fundamental en el comportamiento humano. En esto, resulta necesario la participación en el aula de colaboradores externos y la inclusión de diferentes profesionales que permitan un trabajo coordinado. Así se favorece el respeto mutuo, la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje y la valoración de la diversidad del alumnado.

Referencias bibliográficas

ABERO, L., BERARDO, L., CAPOCASALE, A., GARCÍA, S. Y ROJAS, R. (2015). Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4519

ACASO, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata

ANDÚJAR, C. Y ROSOLI, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), Educación inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusive en Iberoamérica (pp. 47-60) Recuperado de https://oeidominicana.org.do/wp-content/uploads/2014/09/Metas_inclusiva.pdf

CUADRADO, I. Y FERNÁNDEZ, I. (2011). La comunicación eficaz con los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC. Madrid: Wolters Kluwer.

GÓMEZ-HURTADO, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. Revista Fuentes, 14, 61-84. doi: http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.09

LEÓN, M.J. Y ARJONA, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Innovación Educativa, 21, 201-222. Recuperado de http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/34

LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. BOE nº 295 (2013)

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. BOE nº 106 (2006)

MASIP, M. Y RIGOL, A. (2000). El aula, escenario de la diversidad. En M. M. Aldámiz-Echevarría, J. Alsinet, E. Bassedas, N. Giné, J. Masalles, M. Masip, E. Muñoz, C. Notó, A. Ortega, M. Ribera y A. Rigol, Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad (pp. 13-35). Barcelona: Graó

MCMILLAN, J.H. Y SCHUMACHER, S. (2005). Investigación educativa (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación.

MORAL, C. Y PÉREZ, M.P. (2009). Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza. Madrid: Pirámide

PADILLA, M.T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid: Editorial CCS.

SANTOS, M.A. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. Madrid: CAM-Encuentro.

SUBBAN, P. Y MAHLO, D. (2016). My attitude, my responsibility' Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. International Journal of Inclusive Education, 1-21. Doi: 10.1080 / 13603116.2016.1197322

TOURIÑAN, J.M. (2012). La mirada pedagógica: intervención educativa, intervención pedagógica y focalizaciones de la educación. En J.M. Touriñan y R. Sáez, Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica. La Coruña: Netbiblo

TRUJILLO, F. (2012). Propuestas para una escuela en el siglo XXI. Madrid: Catarata

IMMIGRACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA A ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN ANDALUCÍA. IMPLICACIONES PARA EL DEBATE DE LA INMIGRACIÓN

Rodríguez-Izquierdo, Rosa M.
Universidad Pablo de Olavide (España)
rmrodizq@upo.es

García Castaño, Javier
Instituto Migraciones de la Universidad de Granada (España)
fjgarcia@ugr.es

Resumen

El perfil de los escolares de nacionalidad extranjera en Andalucía es muy heterogéneo en términos de etnicidad, procedencias, antecedentes culturales y lingüísticos y del nivel educativo en el que están escolarizados. Con el fin de garantizar que estos y estas escolares tengan las mismas oportunidades educativas que los niños y niñas nacionales, la disponibilidad de medidas de apoyo dirigidas a la adquisición de la lengua vehicular de la escuela es crucial.

Esta comunicación analiza los programas de apoyo lingüístico destinados a los escolares de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo en Andalucía. En primer lugar, ofrecemos una descripción de las políticas lingüísticas y de los programas de apoyo lingüístico a nivel escolar a partir de la incorporación de este alumnado a las aulas. En segundo lugar, haremos una breve reseña de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía. Por un lado, nos interesamos comprender el impacto que estas políticas tienen en las prácticas que emergen en los contextos de actividad de los centros educativos y por otro, aportar al debate de cómo la puesta en marcha de estas políticas de atención lingüística ha podido servir para el desarrollo de procesos de inclusión o para la implementación de formas de exclusión y/o de segregación de este alumnado.

Abstract

The profile of the school of foreign nationality students in Andalusia is very heterogeneous in terms of ethnicity, origins, cultural and linguistic backgrounds and in terms of the educational level in which they are enrolled. In order to ensure that these pupils have the same educational opportunities in schooling as national boys and girls, availability of support measures aimed at the acquisition of the common language of the school is crucial.

This communication discusses the language support programs for school children of foreign nationality of recent arrival to the educational system in Andalusia. Firstly, we provide a description of linguistic policies and linguistic programs at the school level language to support the integration of these students to the classroom. Secondly, we will make a brief overview of the Temporary Classroom of Linguistic Adaptation program (TCLA) in Andalusia. On the one hand, we are interested in understanding the impact that these policies have on the practices that emerge in the contexts of activity of schools, and on the other, in contributing to the debate on how the implementation of these linguistic policies devices has been used to the development of processes of inclusion or to implement forms of exclusion and/or segregation of these students.

Palabras clave: Alumnado de nacionalidad extranjera, inmigración, escuela, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), enseñanza de la lengua

Keywords: Foreign nationality students, migration, school, Temporary Classroom of Linguistic Adaptation program (TCLA), language teaching.

Introducción

La heterogeneidad cultural y lingüística de los escolares de origen inmigrante contrasta con la homogeneidad del sistema educativo. Pese a que la diversidad siempre ha estado presente en las escuelas, en los últimos años se ha hecho más visible por la incorporación de alumnado de nacionalidad extranjera, la mayoría de las veces vinculado a procesos migratorios, lo que ha venido a poner de relieve "viejos" problemas con los que ya se enfrentaba la institución escolar. Estos problemas o, si preferimos en positivo, retos, no son nuevos pero apuntan a un creciente desencuentro entre las estructuras rígidas del sistema escolar y las nuevas movilidades de la población que se incorpora a la escuela.

En la actualidad España ha visto un incremento del 20% la diversidad lingüística de la población que habla una lengua distinta de las lenguas del país (Eurostat, 2015). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística Español (INE, 2014), en el primer trimestre de 2014 había un total de 49.112 nacidos de padres de nacionalidad extranjera en las escuelas españolas. En este trabajo hacemos alusión a aquellos que desconocen o tienen escaso conocimiento del castellano. El trabajo es probable que sea de interés para otros países con una gran proporción de escolares de nacionalidad extranjera recién llegados.

En concreto, en nuestro contexto existe una preocupación acerca de cómo facilitar el

desarrollo de niveles de competencia lingüística suficientes para poder seguir una escolaridad vehiculada a través de una lengua que en muchas ocasiones tiene poco en común con la suya propia (L1). Para garantizar que estos escolares tengan las mismas oportunidades en la vida que los niños autóctonos o nacionales, la disponibilidad de medidas de apoyo dirigidos a estos escolares es crucial (Devine, 2013; European Commission, 2009; Sime y Fox, 2015).

La exploración de las políticas lingüísticas y los programas de apoyo en el contexto de un país de "reciente" recepción de escolares de nacionalidad extranjera es importante por varias razones. En primer lugar, el aumento de la diversidad étnica, lingüística y religiosa debido a la relativamente reciente inmigración a gran escala hace el estudio de caso de España interesante. La categoría "estudiante de nacionalidad extranjera" está lejos de ser homogénea, sino que comprende los nacionales de países de la UE, los países no comunitarios, menores no acompañados, los niños refugiados y solicitantes de asilo. En segundo lugar, En la escuela existe un amplio convencimiento de su importancia no solo como una herramienta de trabajo sino un factor importante para la integración que se suele vincular a los resultados escolares o al éxito educativo de estos escolares (Cummins, 1981, 2002; Huguet, 2008; Huguet y González, 2002; Huguet y Janés, 2013; Huguet et al., 2011; Navarro y Huguet, 2010; Navarro et al., 2012). Por último, las transformaciones sociales en España coincidieron con la crisis económica que tuvo un efecto perjudicial sobre el gasto público, incluyendo la reducción significativa de los fondos para la educación y la integración de las personas inmigrantes. Por tanto, este trabajo cobra especial valor al analizar y sistematizar de qué manera se gestiona la diversidad lingüística en la escuela en Andalucía en un contexto de crisis.

1. Políticas linguísticas

De manera similar a otros países europeos, la diversidad lingüística del estado español se gestiona desde la creación de dispositivos específicos creados para atender al alumnado de nacionalidad extranjera, y que no cuenta con competencias en la lengua vehicular de la misma. Hay que tener en cuenta que, en España, no existe un marco legislativo general de educación al ser una competencia transferida a las comunidades autónomas. Por tanto, las medidas para ayudar a los estudiantes de nacionalidad extranjera con la adquisición de la lengua son específicas de cada Comunidad. Las Comunidades Autónomas del Estado español han desarrollado un conjunto de medidas de atención lingüística para el alumnado de nacionalidad extranjera (Grañeras et al., 2007; Arroyo, 2014). Las administraciones autónomas varían en función de si incluyen apoyo lingüístico específico y cómo se proporciona esta disposición. En la gran mayoría de las Comunidades se han creado "aulas especiales", para la atención a los escolares "recién llegados" fruto de algún tipo de proceso migratorio, en el que se acoge a estos estudiantes fuera del aula ordinaria donde se les enseña la "lengua" y se les ofrece una primera "acogida"

Estas aulas han recibido denominaciones muy distintas a lo largo del Estado Español: Aulas de español para alumnos inmigrantes, Aulas d'acollida en Catalunya, Aulas de adaptación lingüística, Aulas enlace en la comunidad de Madrid, Aulas de dinamización intercultural, Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) en Andalucía, Aulas del programa de acogida lingüística y cultural, Aulas de apoyo idiomático, Aulas de inmersión lingüística, entre

otras. La variedad de nombres con las que se han designado estos dispositivos es un indicador de la heterogeneidad del marco legislativo en el que se instalan. Si bien, en la mayoría de las Comunidades, estas aulas se enmarcan en el ámbito de la educación compensatoria lo que indica que con frecuencia estas políticas se han encuadrado en las teorías del "déficit". Así, "en algunas de ellas, paralelamente al aprendizaje de la lengua, se planifican actividades encaminadas a compensar las necesidades de aprendizaje del alumnado extranjero en ciertas áreas o materias del currículo, principalmente en las instrumentales" (Grañeras et al., 2007: 163). El objetivo principal, sin embargo, es garantizar que estos escolares adquieren el lenguaje (s) de la instrucción lo más rápido posible.

2. Aulas Temporales De Adaptación Lingüística (ATAL)

En concreto en Andalucía, podemos hablar de su existencia desde el curso 1997-98, Fernández y García-Castaño (2015) sitúan su existencia al año 2001 con la aparición del Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (PAEI) como medida específica encaminada a cumplir el tercer objetivo de dicho Plan: "Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española"[1] .

Llamativamente en el artículo 26ª del Decreto 167/2003, de 17 de junio (BOJA Nº 118 de 17/06/2003) se hace referencia a este tipo de aulas para la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. En dicho Decreto se establecen como medidas compensatorias las siguientes: "programas de acogida y enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística.

Con el paso del tiempo se hizo necesaria la "homogeneización" de las ATAL, según la administración educativa, debido al diferente desarrollo que este tipo de recursos fue tomando en cada una de las provincias andaluzas. La regulación normativa de las ATAL, en su funcionamiento tipología y sistema organizativo, tuvo lugar finalmente en el 2007 a través una Orden específica -Orden de 15 de enero (BOJA Nº 33 de 14 de febrero 2007, 7-11). Con la publicación de esta Orden en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía se convierten en una normativa general y de carácter andaluz.

Las ATAL son un recurso educativo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, gestionado por sus Delegaciones Territoriales, cuyo profesorado forma parte de la Educación Compensatoria lo que indica ya el lugar que se les da a este dispositivo dentro de la escuela enmarcándolo dentro del paradigma de la compensación educativa y, por lo tanto, de la deficiencia. Se representa a este alumnado como "estudiantes que no tienen la lengua vehicular" y por lo tanto, hay que compensarles el déficit que presentan.

La Orden que regula las ATAL entiende el aprendizaje de la lengua no como un fin en sí mismo sino como un vehículo para que los

[1] Para un desarrollo histórico de las mismas ver Fernández Echeverría, J. y García-Castaño, F. J. (1995). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 19, 1, disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL11.pdf

alumnos extranjeros con desconocimiento del idioma castellano puedan obtener las competencias necesarias para lograr el éxito escolar, así como una mayor integración social al medio escolar. En concreto el Art. 2.2.a) y el Art. 3.2.b) este posicionamiento se refleja en lo siguiente: Art. 2.2. a) La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado. Art. 3.2 b) Favorecer la acogida del alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en su integración en el entorno escolar y social más inmediato.

En el artículo 5 se definen como programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados ateniendo a su edad y su competencia curricular. En el caso de la normativa andaluza también se ordena que el apoyo se realice dentro del aula ordinaria, y sólo en casos específicos, que se organicen grupos de apoyo en aulas externas manteniendo al alumno/a dentro del aula en aquellas materias que no exijan un uso absoluto del español. En concreto el art. 5.2. dice "se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen". Pese a esto, la práctica que ha predominado en los centros escolares en el caso de Andalucía ha sido implementar apoyo lingüístico fuera del aula ordinaria (Jiménez, 2008; Guerrero, 2013). En la actualidad la visión de la administración es que la aplicación del programa fuera del aula debiera considerarse como una alternativa a utilizar sólo en circunstancias especiales, dado que separa al alumno de su grupo y tiende a generar aislamiento en vez de integración y, por tanto, lo que aconseja es la inclusión. Si bien merece la pena destacar que dado que prácticamente todas las ATAL son itinerantes, lo normal es que el alumnado reciba 4 horas de clase semanales, lo cual por otra parte sitúa a esta dedicación docente muy por debajo de las 10 horas que establece la normativa. La Orden vigente en la actualidad tan solo establece que la asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en educación primaria y de 15 horas en educación secundaria obligatoria (art. 8.1.).Sin embargo, en la actualidad las instrucciones derivadas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía indican la inclusión como la modalidad de desarrollo de estas aulas.

En cualquier caso, el ATAL implica únicamente la estancia temporal en el aula. En general, estas clases están destinadas a estudiantes con desconocimiento del español como lengua vehicular escolarizados a partir de 3º de primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria.

3. Discusión en torno a la exclusión o inclusión de las ATAL

Las ATAL han sido analizadas desde distintas visiones que van desde las más o menos institucionalistas, propias de quienes usan o implementan el recurso, y por lo tanto lo consideran claramente un mecanismo de integración; a otras propuestas, situadas por lo general desde el campo de quienes analizan el recurso, y que reproducen en cierta manera la categorización propuesta más arriba de posturas más o menos radicales en sus críticas. Entre estas últimas posiciones, Terrén (2008) ha diferenciado la existencia de varias posturas

críticas según el aspecto que señalen. Así encontraríamos posiciones de corte político, que cuestionan la planificación, distribución y financiación de estos dispositivos; otras posturas ponen en cuestión los supuestos sociolingüísticos en los que se basa su diseño (Martín Rojo *et al.* 2003, Broeder y Mijares 2003, García-Castaño et al. 2008); otras las consideran como una medida asimilacionista o segregadora que no favorece la integración de los "nuevos escolares" (Ortiz 2005 y 2008, Martín Rojo y Mijares 2008, García Fernández *et al.* 2011), y otras entran en el conocimiento de su funcionamiento y cuestionan el tiempo de permanencia y el grado de contacto de estos escolares "especiales" con su aula de referencia (Quintana, 2003).

Los trabajos de Trujillo (2004), Pérez y Rahona (2006), Terrén (2008), Martínez de Lizarrondo (2009) o Linares (2006) nos ofrecen descripciones y planteamientos más o menos críticos con estos dispositivos a nivel estatal. A nivel autonómico son de enorme interés los trabajos de García *et al.* (2008, 2011) sobre las Aulas de enlace en Madrid, o para el caso de Cataluña y sus dispositivos específicos los trabajos de Vila *et al.,* (2007, 2009) o Serra (2006). Aquí solo expondremos algunos argumentos para la reflexión del debate de la inmigración.

Por una parte, estamos de acuerdo con Carrasco *et al.,* (2011) que la escolarización por niveles y la atención a la diversidad con agrupamientos intraescolares muy utilizados con este tipo de alumnado les mueve a interiorizar el lugar "asignado" y aceptarlo como algo natural reforzando posiciones sociales y culturales jerarquizadas de algunos grupos sociales y/o étnicos

Por otra parte, este tipo de dispositivos o aulas especiales disminuyen las posibilidades de relación y de contacto intercultural, interétnico e intersocial lo que no refuerza ni su integración social entre iguales ni el aprendizaje de la lengua.

4. Implicaciones de las ATAL para el debate de la inmigración

Se tiende a obviar, sin embargo, que la lengua es además un instrumento simbólico del poder. Por tanto, no se le concede la misma importancia a todas las lenguas. Siendo la lengua vehicular de la escuela, el español y al inglés las dos lenguas que se suelen percibir como importantes para ser enseñadas (representadas) en la escuela. Desde nuestro punto de vista, esto tiene graves consecuencias, entre otras, el hecho de que no se incorpore o se ignore (curriculum ausente) las lenguas maternas o de origen de estos escolares sino que se sustituye por la lengua española[2]. Todo ello a pesar de que autores como Etxeberría y Elosegui (2010) afirman que mantener la lengua de origen es beneficioso para la adquisición de una nueva lengua. O como constatan los estudios de Cummins (2001:19) "cuando los niños están aprendiendo una lengua minoritaria (...), no sólo están aprendiendo dicha lengua en sentido estricto, sino que están aprendiendo conceptos y habilidades intelectuales que son igual de relevantes para su aprendizaje de la lengua mayoritaria".

[2] En Andalucía existen dos programas para el aprendizaje de la lengua materna: Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) y el Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana (LCCR). Si bien se imparte en horario no lectivo a menos que haya en el centro al menos 80 estudiantes lo que suele ocurrir en la mayoría de los casos.

Es otras palabras, nuestro sistema educativo adopta un planteamiento monolingüe o como mucho bilingüe en el que se suele dar por sentado que hablamos del inglés o, a lo sumo, de cualquier otra lengua comunitaria (con frecuencia el francés o el alemán). Un hecho que envía un mensaje importante a estos escolares respecto a su cultura y a su lengua de origen: "en la escuela se enseñan cosas importantes… ni mi cultura ni mi lengua de origen se enseñan… Luego no debe ser importante". Utilizándose pues la enseñanza de la lengua vehicular, su promoción y uso son utilizados como sistema de discriminación (Ortiz, 2005). Todo ello, a pesar de la adhesión española al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001), en el sentido de "preservar la pluralidad de lenguas y culturas, desarrollar la conciencia plurilingüe y la defensa de los derechos humanos" que apuntan a la manifiesta brecha entre las políticas y las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

ARROYO, M. J. (2014). Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: Un acercamiento a las aulas de inmersión lingüística. Madrid: MECD.

BROEDER, P. Y MIJARES, L. (2003). Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria. Madrid: CIDE.

CARRASCO, S.; PÀMIES, J.; PONFERRADA, M.; BALLESTÍN, B.; BERTRAN, M. (2011) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: Aproximaciones etnográficas. En F. J. García-Castaño & S. Carrasco (eds.), Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana (pp. 367-400).Colección Estudios Creade, 5. Madrid: Ministerio de Educación.

COUNCIL OF EUROPE (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe.

COUNCIL OF EUROPE (2011). European Comission against Racism and Intolerance. (IV Informe sobre España). Recuperado de: http://www.idhc.org/es/actualidad/el-ecri-presenta-su-cuarto-informe-sobreespana.Php

CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State Department of Education. Schooling and language minority students: A theoretical framework. Los Angeles: California State University, 3-50.

CUMMINS, J. (2001). La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación? Sprogforum, 7(19), 15-20.

CUMMINS, J. (2002). Lenguaje, Poder y Pedagogía. Madrid:Morata.

DEVINE, D. (2013), Valueing Children Differently? Migrant Children in Education. Children and Society, 27, 282–294.

ETXEBERRÍA, F., Y ELOSEGUI, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. Revista Española de Educación Comparada, (16), 235-264.

EUROPEAN COMMISSION (2009), Integrating immigrant children into schools in Europe. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf

EUROSTAT (2015). Europe 2020 education indicators in 2014 The EU is moving closer to its Europe 2020 goals on education. Recuperado de: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787423/3-20042015-BP-EN.pdf/b2f295ba-2e15- 409c-bec9-91c4e49c5d32

FERNÁNDEZ, J. Y GARCÍA-CASTAÑO, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 19(1). Recuperado de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL11.pdf , accessed 9 Octubre, 2015.

GARCÍA-CASTAÑO, F. J., RUBIO, M., & BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. Revista de Educación, 345, 23-60.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A., SÁNCHEZ, P., MORENO, I., Y GOENECHEA, C. (2011). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. Poblac, 551–584.

GRAÑERAS, M., VÁZQUEZ, E., PARRA, A., RODRÍGUEZ, F., MADRIGAL, A. Y VALE, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: Normativa, actuaciones y medidas. Revista de Educación, 343, 149-174.

HUGUET, A. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. Infancia y Aprendizaje, 31(3), 283-301.

HUGUET, A. Y GONZÁLEZ, X. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe. Infancia y Aprendizaje, 25(1), 53-68.

HUGUET, A. Y JANÉS, J. (2013). Escuela e inmigración. Una presentación de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas, Anales de Psicología, 29(2), 393-403. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16726244009

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, INE (2014). Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2014. Datos provisionales. Recuperado de: http://www.ine.es/prensa/np838.pdf

LINARES, J. E. (2006) Modelos de organización para adquisición de competencia comunicativa en la atención al alumnado extranjero. Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos, 215, 40-45

MARTÍN ROJO, L., ALCALÁ, E., GARÍ, A., MIJARES, L., SIERRA, I., Y RODRÍGUEZ, M. Á. (2003). ¿Asimilar o inmigrar? Dilemas ante el multilingüísmo en las aulas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MARTÍN ROJO, L., Y MIJARES, L. (2008). Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. Revista Española de Educación Comparada, 15, 251-276.

NAVARRO, J. L. Y HUGUET, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante, Revista de Educación, 352, 245-265.

NAVARRO, J. L., HUGUET, A., SANSÓ, C. Y CHIREAC, S. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña: El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar, Anales de Psicología, 28(2), 457-464

ORTIZ, M. (2005). Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar. Granada: Universidad de Granada.

ORTIZ, M. (2007). Lengua e integración escolar: Mirada socioantropológica. Kikiriki. Cooperación Educativa, 85, 18-20.

ORTIZ, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. Papers, 87, 253–268.

PÉREZ, C. Y RAHONA, M. (2006). La integración de los inmigrantes en el sistema educativo español. Congreso Internacional sobre Migrations and Social Policies in Europe, Pamplona.

QUINTANA, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. Aula de Innovación Educativa, 126, 53-5.

SERRA, J. M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. Cultura y Educación, 18(2), 159–172.

SIME, D. AND FOX, D. (2015). Migrant Children, social capital and access to services post-migration: Transitions, negotiations and complex agencies. Children and Society, 29, 524–534.

TERREN, E. (2008). La integración educativa de los hijos de familias inmigradas. En A. Izquierdo Escribano (Ed.), El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión (pp. 155–211). Madrid: Fundación Foessa.

TRUJILLO, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional, 11, 16-46.

VILA MENDIBURU, I., CANAL SANTOS, I., MAYANS BALCELLS, P., PERERA IZQUIERDO, S., SERRA BONET, J. M., & SIQUÉS JOFRÉ, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. Infancia y Aprendizaje, 32(2), 307-327.

VILA, I., PERERA, S. SERRA, J.M. Y SIQUÉS, C. (2007). L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primária de Catalunya. Curs 2005-2006. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Catal de la Generalitat de Catalunya.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA HOSPITALARIA: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE DIFERENTES AULAS HOSPTALARIAS ESPAÑOLAS

Asensio Ramón, Patricia
Universidad de Valencia, Valencia, España
patricia.asensio@uv.es

Resumen

La Pedagogía Hospitalaria es una disciplina que tras sus acciones muestra claramente un planteamiento comprometido con asegurar los Derechos del Niño. Aparte de pacientes ingresados en un Hospital son alumnado queriendo disfrutar de ese Derecho a la Educación como el resto de niños.

Por esta razón existen las Aulas Hospitalarias, para proporcionar educación al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que por causa de una enfermedad no asiste a su centro escolar con normalidad y no rompan su ritmo escolar ni su desarrollo personal.

Nuestra propuesta está fundamentada en señalar en qué aspectos se basa esta disciplina así como sus acciones en dichas Aulas. Cómo ofrecen la posibilidad que todo escolar tenga una educación de calidad independientemente de sus condiciones y circunstancias. Así mismo vamos a estudiar diversos espacios educativos hospitalarios de tres Comunidades Autónomas Españolas como son Extremadura, Andalucía y la Comunidad de Madrid.

La metodología seguida se ha fundamentado en un estudio cualitativo de lo que son las Aulas Hospitalarias. Posteriormente se ha realizado una yuxtaposición y estudio comparado siguiendo una serie de indicadores reflejados en una tabla de las Comunidades objeto de estudio. Finalmente hemos reflejado ciertas consideraciones de las semejanzas y diferencias que hay entre ellas.

Abstract

Hospital Pedagogy is a discipline that after his actions clearly shows a commitment to ensure child rights approach. Apart from patients admitted to a hospital they are enrolling students wanting to enjoy the right to education as other children. For this reason the Hospital Classrooms exist to provide education to students with specific needs of educational support because of a disease does not attend their school normally not to break your rhythm school or personal development.

Our proposal is based on what aspects noted in this discipline as well as its actions in these classrooms is based. How offering every school has a quality education regardless of their conditions and circumstances. Also we will study various educational spaces hospital three Spanish autonomous regions such as Extremadura, Andalusia and the Community of Madrid.

The methodology used was based on a qualitative study of what the Hospital Classrooms and subsequently made a comparative study juxtaposition and following a series of indicators reflected in a table of the communities under study. Finally, certain considerations will reflect similarities and differences between them.

Palabras clave: Pedagogía Hospitalaria, Diversidad, Aulas Hospitalarias.

Keywords: Teaching Hospital, Diversity, Hospital Classrooms.

Introducción

Las Aulas Hospitalarias y Atención Educativa Domiciliaria según señala Lizasoáin (2015), sirven para ofrecer educación de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por enfermedad para evitar el retraso escolar. Fundamentadas en principios de Normalización, Integración e Inclusión y Personalización de la Enseñanza. A su vez, la escuela en el Hospital lucha contra aspectos como, la pérdida del hábito intelectual, fomenta la responsabilidad, evita el retraso escolar, así como, lucha contra el Síndrome del Hospitalismo.

En esta comunicación realizamos un estudio comparado de las Aulas Hospitalarias de tres Comunidades Autónomas Españolas.

1. Marco teórico

Los niños y jóvenes ingresados, se ubican en el espacio-tiempo transitorio del Hospital, primando su condición de paciente sobre el rol de hijo o estudiante transformándose en seres pasivos, consentidos, dependientes, al cuidado del otro, como dice Espitia (2015), personas heterónomas. Debido a la pasividad y el aburrimiento producidos por la condición de ser paciente ha sido utilizada desde los inicios de la Pedagogía Hospitalaria como una ocasión para el desarrollo de diversos tipos de actividades educativas y recreativas.

Por ello presentamos las Aulas Hospitalarias y según indica Lizasoáin (2015), sirven para ofrecer educación a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por enfermedad para evitar el retraso escolar. Están fundamentadas en unos principios de Normalización, Integración e Inclusión y Personalización de la Enseñanza y sirven para contrarrestar la pérdida del hábito intelectual, fomentar la responsabilidad, evitar el retraso académico y luchar contra el Síndrome del Hospitalismo.

Por ello se ha considerado oportuno realizar una pequeña visión de las Aulas Hospitalarias Españolas situadas dentro de los Programas de Compensación Educativa del Sistema Educativo

Español, especificando tres Autonomías seleccionadas por su tradición en Pedagogía Hospitalaria. Comenzando con la Comunidad Madrileña dichas Aulas denominadas Unidades Escolares de Apoyo, están reguladas por las 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 del 2010. Las Aulas Hospitalarias Madrileñas se encuentran dentro del Área de Atención Educativa al Niño Enfermo junto con los Servicios de Atención Educativa Domiciliaria y los Centros Educativo Terapéuticos (CET). Los Destinatarios de dichas Unidades Escolares son alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria y, según disponibilidad, 2º Ciclo de Infantil y Bachillerato. El Perfil Profesional demandado para los docentes es funcionario dentro el cuerpo de maestro con especialidades según necesidad, y finalmente, dicho Servicio depende del Área anteriormente mencionada de Atención Educativa del Niño Enfermo donde se ubican sus tres ámbitos territoriales dependientes de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. El espacio físico donde se ubica el Aula lo proporciona el Hospital dependiente de la Consejería de Sanidad. Por otra parte, las Aulas Hospitalarias Andaluzas están reguladas por las Instrucciones de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación sobre la Organización y Funcionamiento de las Aulas Hospitalarias en la Comunidad Autónoma de Andalucía de 2007. Dentro de los Servicios señalados se encuentran las Aulas Hospitalarias y la Atención Educativa Domiciliaria. Dentro de los Destinatarios que forman parte de dichos Programas se encuentran alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria hospitalizados y, si hay disponibilidad en tiempo y personal, se atenderá alumnado de 2º Ciclo de Infantil, y si estos se cubren, alumnado de Bachillerato o Ciclos Formativos. El Perfil Profesional de sus docentes se caracteriza por ser personal del cuerpo de maestros con especialidades según necesidad donde la convocatoria demandará un tipo u otro de Perfil. Finalmente, dicho Servicio está inscrito dentro del Área de Compensatoria de los Equipos de Orientación Educativa. El personal docente está inscrito administrativamente al Centro docente de zona más próximo al Hospital pero dependen del EOE del Servicio de Ordenación Educativa de la correspondiente Delegación Provincial. El espacio físico donde se ubica el Aula lo aporta el propio Hospital dependiente de la Consejería de Sanidad. Finalmente, Extremadura a la espera de unas Instrucciones que regulen dicho sector y, hasta la actualidad legisladas por la Instrucción nº 13/2001, de 10 de octubre, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa por la que se establecen medidas de atención al alumnado con dificultades de escolarización debidas a problemas de salud o pertenencia a familias dedicadas a tareas de temporada o trabajos itinerantes y, la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. El tipo de Servicios que ofrece dicha Comunidad se concretan en Aulas Hospitalarias y Atención Educativa Domiciliaria. Los Destinatarios que forman parte de ellas se caracterizan por ser alumnado entre 3 a 16 años, Infantil, Primaria y Secundaria aunque también Bachillerato. El Perfil Profesional de las docentes que cubren dicho Servicio es maestro/a con especialidad en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje. Finalmente, las maestras que forman parte de las AA.HH del Complejo Hospitalario de Badajoz dependen del Centro educativo ordinario de zona llamado "San José de Calasanz" aunque las docentes, por ser funcionarias de carrera también dependen del Departamento de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación.

A continuación, se ha realizado una yuxtaposición con diversos indicadores a través de Tablas, para posteriormente desarrollar unas consideraciones fundamentadas en un estudio comparativo entre las Comunidades objeto de estudio reflejando las semejanzas, y a su vez diferencias, en caso que las hubiere entre dichas Autonomías.

Tabla 1. Tipología

Comunidades Autónomas	Tipología
Comunidad de Madrid	-Unidades de Apoyo en Instituciones Hospitalarias. -Servicios de Atención Educativa Domiciliaria (SAED). -Centro Educativo Terapéutico (CET).
Andalucía	-Aulas Hospitalarias. -Atención Educativa Domiciliaria.
Extremadura	-Aulas Hospitalarias. -Atención Educativa Domiciliaria.

Fuente: Elaboración propia

Tras haber mostrado la yuxtaposición efectuada de las Comunidades objeto de estudio en la Tabla 1, se observan ciertas similitudes y diferencias que destacamos a continuación.

Comenzando con las similitudes señalamos:

- Andalucía y Extremadura comparten en su normativa o documentos publicados los Servicios de AA.HH. y/o Atención Domiciliaria sin hacer mención del alumnado de Salud Mental. Sin embargo, la Comunidad Madrileña dentro de su área de Atención Educativa del Niño Enfermo se encuentran los Servicios Educativos de Atención Hospitalaria, Domiciliaria y Educativo-Terapéutica.

Tras la yuxtaposición realizada se han observado diversas peculiaridades mostrando ciertas diferencias de unas Autonomías a otras.

- Extremadura es una de las Comunidades que más destaca del resto. Es la única Autonomía que no menciona, ni en su normativa ni en los documentos publicados ni en las aportaciones ofrecidas por los respectivos docentes, a los adolescentes de Salud Mental. Sin embargo, Andalucía sí que consta que tiene reuniones con la USMIJ (Unidad Infanto Juvenil de Salud Mental) para ver qué alumnado asiste al Aula.

Tabla 2. Destinatarios.

Comunidades Autónomas	Destinatarios
Comunidad de Madrid	Alumnado hospitalizado en edad de Escolaridad Obligatoria. Según disponibilidad también 2º Ciclo de Infantil y Bachillerato.
Andalucía	Alumnado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria Hospitalizado. Cuando la disponibilidad lo permita se atenderá alumnado de 2º Ciclo de Educación Infantil y, si estos están cubiertos, se podrá atender alumnos de Bachillerato o Ciclos formativos en asesoramiento y apoyo al estudio.
Extremadura	Alumnado con dificultades de asistencia regular a los centros educativos por motivos de salud. Niños entre 3 y 16 años de niveles como Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria tanto de escuelas públicas como concertadas. "Alumnado de Secundaria y Bachillerato cuyo trabajo se ha basado en realizar Tutorías y proporcionar material en sus habitaciones."

Fuente: Elaboración propia

Tras haber mostrado la yuxtaposición efectuada de las Comunidades objeto de estudio y, haber indicado ciertas aportaciones de docentes de Aulas Hospitalarias en la Tabla 2, se observan ciertas similitudes y diferencias que se destacan a continuación,

- En cuanto a los Destinatarios de las Aulas Hospitalarias, las tres Comunidades Autónomas comparten que la atención educativa al alumnado hospitalizado va desde 3 hasta los 16 años. Supone ya la atención desde el nivel de 2º Ciclo de Infantil y toda la Enseñanza Obligatoria (6 a 16 años).

- Otro aspecto compartido por las Comunidades objeto de estudio es que el alumnado de Bachillerato es atendido, aunque en algunas Autonomías destacan algunas peculiaridades. Por una parte, Andalucía indica que esta etapa está cubierta con asesoramiento y apoyo al estudio, en Extremadura se atiende mediante Tutorías y preparación de materiales, y Madrid indica según disponibilidad dicho nivel será atendido.

- Las diferencias que destacan se dan en Andalucía que señala ya de manera temprana en su normativa, que se prestará atención a los Ciclos Formativos mediante asesoramiento y apoyo al estudio. En ninguna de las otras Autonomías se nombra dicho ámbito excepto en la andaluza.

Tabla 3. Perfil Profesional

Comunidades Autónomas	Perfil Profesional
Comunidad de Madrid	Profesor funcionario con diferentes especialidades de Magisterio: Primaria, Infantil, Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL) y por Comisión de Servicios se accede a la plaza.
Andalucía	Personal del cuerpo de maestros, funcionario en régimen de Comisión de Servicios. La plaza es renovable cada año previo informe del Servicio Provincial de Inspección de Educación. Según la convocatoria se pedirán especialidades de Primaria o PT y/o AL según demanda. Según convocatoria se pide Proyecto Educativo presentado ante un tribunal. Estos puestos se califican como puestos de difícil desempeño dotados con complemento específico.
Extremadura	Se accede por Comisión de Servicios con especialidades de PT y AL.

Fuente: Elaboración propia

Tras la yuxtaposición realizada en las tres CC.AA objeto de estudio se han apreciado ciertas similitudes y diferencias, entre ellas señalamos:

- Las cinco Comunidades comparten que dichos puestos no salen a plaza por oposición sino que el personal docente debe poseer la plaza en propiedad y mediante Comisión de Servicios ocupa dicho puesto.

- La diferencia más destacada es que, mientras Madrid y Andalucía demandan diferentes especialidades de Magisterio según necesidad, aunque en Andalucía la mayoría de Convocatorias demandan docentes en Primaria, Extremadura se decanta por PT y AL.

Tabla 4: Dependencia

Comunidades Autónomas	Dependencia
Comunidad de Madrid	Las AA.HH de Madrid dependen del Área de Atención Educativa del Niño Enfermo de la Consejería de Educación Juventud y Deporte. Personal docente y materiales de la Unidad Escolar de Apoyo dependen de Consejería de Educación. Espacio físico para ubicar el Aula depende del Hospital donde se ubique y de la Consejería de Sanidad.

Andalucía	Los docentes están adscritos administrativamente a un Centro escolar de zona donde está ubicado el Hospital. A nivel organizativo y funcional el profesorado depende del Servicio de Ordenación Educativa de la correspondiente Delegación Provincial. Los materiales dependen del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa de cada Delegación Provincial de la Consejería de Educación. El espacio físico depende del Hospital donde esté ubicada el AA.HH.
Extremadura	Las maestras del Complejo Hospitalario de Badajoz dependen de un Centro educativo ordinario situado a los alrededores del Hospital Materno-Infantil denominado CEIP "San José de Calasanz." Como funcionarias de carrera también dependen del Departamento de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación. El espacio físico de las Aulas lo proporciona el Hospital que depende de la Consejería de Sanidad.

Fuente: Elaboración propia

Tras la yuxtaposición realizada en las tres CC.AA objeto de estudio se han apreciado ciertas similitudes y diferencias, entre ellas señalamos:

- Andalucía y Extremadura comparten la peculiaridad que sus Aulas Hospitalarias y, el personal que en ellas ejercen dependen del Colegio Educativo de Zona donde está ubicado el Hospital. Más concretamente, en Andalucía dependen del Equipo de Orientación Educativa del Servicio de Ordenación de la correspondiente Delegación Provincial, y administrativamente, del Centro escolar de zona. Sin embargo, las Aulas Hospitalarias de Badajoz capital dependen del Centro escolar más cercano, en este caso CEIP "San José de Calasanz".

- Sin embargo, Madrid depende del Área de "Atención Educativa al Alumnado Enfermo" con los tres Ámbitos Territoriales correspondientes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

2. Objetivos

La Pedagogía Hospitalaria es una disciplina con varias facetas como el Derecho a una Educación de Calidad, el Acceso Universal, la Equidad y la Inclusión como condiciones que la población goza. Nuestro propósito es presentar las Aulas Hospitalarias de estos Programas e indicar objetivos que en ellas se desarrollan como es el Derecho a la Educación. Se van a analizar tres Comunidades Autónomas Españolas desde el punto de vista normativo y, se va a realizar un estudio comparativo sobre una serie de indicadores como: Perfil Profesional, Dependencia, Destinatarios, Organización y Funcionamiento.

3. Metodología

Desde una perspectiva cualitativa se han analizado las tres Comunidades Autónomas objeto de estudio. Se ha elaborado un análisis de su regulación legal referente a su Atención Educativa Hospitalaria, para posteriormente, realizar un estudio comparativo. Se han realizado diversas tablas comparativas, y mediante una yuxtaposición de los indicadores, se han mostrado las semejanzas y diferencias que hay entre ellas respecto al Ámbito Educativo Hospitalario.

Discusiones y conclusiones

La creación de las Aulas Hospitalarias ha supuesto reconocer que los niños enfermos tienen una serie de Derechos, entre ellos recibir Atención Educativa. Por ello la Carta Europea sobre los Derechos de los Niños Hospitalizados del 13 de mayo de 1986 donde se proclaman 23 Derechos entre ellos, "Derecho a seguir su formación escolar mientras permanezca en el Hospital y beneficiarse de las enseñanzas especialmente en el caso de una hospitalización prolongada siempre que no se obstaculicen los tratamientos que se siguen". Por otra parte, no menos importante la Carta Europea sobre el Derecho a la Atención Educativa de los Niños y Adolescentes Enfermos aprobada el 20 de mayo del 2000 por la Hospital Organisation of Pedagogues in Europe (HOPE) señalando entre uno de sus Derechos que "Todo niño y adolescente enfermo tiene derecho a recibir atención educativa, tanto en el hospital como en su domicilio."

Tras haber realizado diversas yuxtaposiciones de los respectivos indicadores de las Comunidades objeto de estudio mediante tablas se ha mostrado un escueto estudio comparado y, se ha concluido mediante una comparación global que nos ha llevado a una serie de conclusiones, como por ejemplo:

Respecto a las Tipologías se han distinguido dos grupos. Por una parte Madrid, donde dentro del área educativa se sitúan tres Servicios: Hospitalario, Domiciliario y Terapéutico-Educativo. El otro grupo estaría formado por las dos Autonomías restantes en cuya normativa o documentos publicados solo mencionan dos Servicios, las Aulas Hospitalarias y la Atención Educativa Domiciliaria, sin nombrar la Salud Mental Infanto Juvenil.

En el indicador Destinatarios se refleja una clara similitud en las Comunidades objeto de estudio. Sí que es cierto, que Andalucía destaca que atiende, si es necesario, alumnado de Ciclos Formativos, aspecto que no menciona Madrid y Extremadura.

Respecto al Perfil Profesional destaca Extremadura, ya que, de las tres Autonomías es la única que se limita a exigir únicamente la especialidad de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje. Por el contrario, Madrid y Andalucía son más flexibles demandando el tipo de especialidad según necesidades y demanda.

Finalmente, con el indicador Dependencia queda reflejada una notable diferencia entre las tres Autonomías, marcando en este caso una clara descentralización de los Servicios en unas más que en otras. Madrid muestra gran

centralización ya que sus Aulas Hospitalarias dependen de los tres ámbitos territoriales con los que cuenta la Consejería de Madrid. Sin embargo, Andalucía presenta un carácter más descentralizado ya que la Atención Educativa de las Aulas Hospitalarias y su personal docente dependen del Equipo de Orientación Educativa del Servicio de Ordenación de la respectiva Delegación Provincial. Finalmente situamos a Extremadura siendo la Comunidad objeto de estudio que mayor descentralizados tiene sus Servicios. Las Aulas Hospitalarias y sus docentes dependen a nivel orgánico y funcional del Colegio Educativo de Zona "San José de Calasanz".

Estas pequeñas apreciaciones llevan a la conclusión que la Comunidad de Madrid presenta un mayor avance en estos Servicios, seguida de Andalucía y, finalmente de Extremadura, respecto a estos indicadores.

El tener una mayor centralización en los Servicios, como es el caso de la Comunidad de Madrid, supone mayor coordinación desde los Organismos Educativos. Depender del Colegio Escolar de Zona como es el caso de Extremadura muestra un sistema muy descentralizado. Supone tener mucha coordinación con los docentes de ese Centro ordinario pero no presenta ninguna ventaja, ya que, ese profesorado no tiene conocimiento sobre cómo tratar educativamente al alumnado enfermo.

Respecto al Perfil Profesional, la Comunidad de Madrid y Andalucía presentan una actitud más flexible respecto a la demanda de especialidad centrándose más en las necesidades demandadas del momento.

Respecto a los Destinatarios son similares en las tres Comunidades objeto de estudio aunque marcan una pequeña pero significativa diferencia Andalucía que atiende, si se da el caso, a Ciclos Formativos.

Finalmente, la Tipología indica que la Comunidad de Madrid dispone de un Centro Terapéutico Educativo dentro de su área de Atención Educativa al Niño Enfermo, que las otras dos Comunidades no cuentan.

Referencias bibliográficas

BOE. Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.

BOCM. 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 del 2010.

BOJA. Instrucciones de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación sobre la Organización y Funcionamiento de las Aulas Hospitalarias en la Comunidad Autónoma de Andalucía de 2007.

DOE. Instrucción nº 13/2001, de 10 de octubre, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa por la que se establecen medidas de atención al alumnado con dificultades de escolarización debidas a problemas de salud o pertenencia a familias dedicadas a tareas de temporada o trabajos itinerantes.

ESPITIA, U.I (2015) Por una pedagogía hospitalaria de la infancia. Encuentro Internacional de educación hospitalaria. Bogotá, Noviembre 15 y 16 de 2012.

HOPE (2000). Carta Europea sobre el Derecho a la Atención Educativa de los niños y adolescentes enfermos. Aprobada por Asamblea General de Asociación Hope en IV Congreso Europeo de maestros y pedagogos en el hospital.

LIZASOÁIN (2015) Un Contexto fuera de contexto. I Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria en Colombia, 19 y 20 de febrero, 2014.

PARLAMENTO EUROPEO (1986). Carta Europea sobre los Derechos de los Niños Hospitalizados.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: NECESIDAD DE NUEVOS MODELOS ANTIRRACISTAS CONTEMPORÁNEOS

Castellano Barragán, Alberto
Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, España
acb029@hotmail.com

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

Resumen

El estudio que presentamos a continuación en este artículo, es una parte de una investigación realizada, que nos ha servicio para poder evidenciar la necesidad de hacer replanteamientos formativos, reciclajes en los profesionales de la educación en activo, así como en los planes de estudios de los futuros encargados de la educación.

En este artículo que presentamos, nos vamos a basar y fijar la atención en los profesionales del ámbito educativo, analizando los resultados de los mismos.

El etnocentrismo de los profesionales de las políticas sociales es una las cuatro dimensiones en que se expresa el racismo institucional contemporáneo. El estudio se centra en la dimensión actitudinal sobre tipos e intensidad del prejuicio (sutil y manifiesto) en diferentes grupos profesionales de servicios sociales, educación y sanidad. Se utiliza una escala modificada (y validada) que incluye el prejuicio diferencial entre grupos nacionales, empleando una muestra amplia (10% del universo, 278 profesionales). En este trabajo, nos vamos a central en el estudio comparativo de los profesionales de la educación. Apreciaremos las diferencias de intensidad en el prejuicio que muestran los profesionales en activo, con aquellos que se encuentran formándose para serlo. Los resultados evidencian diferencias significativas en tipo e intensidad de prejuicio, teniendo en cuenta variables como edad, sexo y tipo de entidad, confirmándose la presencia significativa (y en casos elevada) de prejuicio sutil y manifiesto. Los resultados confirman la necesidad de hacer replanteamientos formativos, así como hablar desde el modelo de la interculturalidad. Se hace necesario a su vez, plasmar nuevos modelos antirracistas contemporáneos. La diversidad cultural debe ser riqueza para el desarrollo social y educativo.

Abstract

The study that follows in this article is a part of an investigation that has us service in order to highlight the need for training restatements, recycling in education professionals active as well as in the curricula future in charge of education.

In this article we present, we are going to base and to focus attention on professionals in the education field, analyzing the results thereof.

Ethnocentrism within professionals from social policies is one of the four dimensions in which contemporary institutional racism is expressed. The study focuses on the attitudinal dimension on types and intensity of prejudice (subtle and evident) in different professional groups of social services, education and health. A modified and validated scale is been used, it includes a differential bias between national groups, using a large sample (10 % of the universe, 278 professionals). In this paper, we are going to focus in the comparative study of education professionals. We would try to evaluate the intensity differences in prejudice shown by active professionals and those who are being trained to become future professionals. The results show significant differences in type and intensity of prejudice, taking into account variables such as age, sex and type of entity, confirming the significant and often high level presence of both subtle and evident prejudice. The results confirm the need to do formative reexpositions, as well as to speak from the model of the interculturalidad. It becomes necessary in turn, take form new antiracist contemporary models. The cultural diversity must be a wealth for the social and educational development.

Palabras clave: Etnocentrismo. Racismo Institucional. Educación. Formación. Interculturalidad.

Keywords: Ethnocentrism. Institutional racism. Education. Training. Interculturalism.

Introducción

Los movimientos migratorios se intensifican en nuestro país al igual que en el continente Europeo, en la década de los 90, siendo álgida la llegada de inmigrantes a nuestro país.

Este movimiento migratorio se va intensificando, y son multitud las culturas que empiezan a convivir en un mismo territorio, España.

Al racismo (social o popular) existente desde hace varias décadas, se añaden ahora nuevas expresiones y formas de racismo que son más sutiles, pero no por ello menos peligrosas.

Podemos afirmar, por tanto que, junto al viejo racismo, aparecen en la actualidad nuevas formas y expresiones renovadas del mismo que son más sutiles, menos explícitas y que conforman lo que se ha dado en denominar por los expertos en el tema como "racismo moderno o racismo contemporáneo".

La investigación que presentamos, se ha centrado en la dimensión actitudinal del racismo, desde una perspectiva psicosocial, y para ello nos hemos apoyado en una minuciosa revisión bibliográfica de las referencias más destacadas en investigaciones ya realizadas

en el entorno europeo sobre esta cuestión. Son los profesionales de la intervención social a los que vamos a dirigir nuestra mirada crítica para observar e investigar, si en el ejercicio cotidiano de sus prácticas profesionales existen prejuicios racistas que puedan derivar en unas irregulares prácticas no apropiadas y discriminatorias. Es importante para nosotros posicionarnos en las políticas sociales, educativas y sanitarias, para desde ellas, estudiar las prácticas profesionales que se desarrollan. Es necesario para nosotros y poder extraer conclusiones saber si existen prejuicios racistas que orientes estas prácticas, y que como ya hemos visto, tal vez, son más sutiles, pero no por ello perjudícales para los inmigrantes.

1. Material y métodos

La *hipótesis* de partida es que la práctica profesional de los técnicos responsables de implementar políticas sociales en el campo educativo, sanitario y de servicios sociales en contextos de diversidad cultural está determinada y/o condicionada, de forma inconsciente e irreflexiva, por visiones etnocéntricas y culturalistas basadas en prejuicios manifiestos y sutiles hacia la población inmigrante, constituyendo un mecanismo de expresión (entre otros) del racismo institucional.

Para comprobar esta hipótesis los *objetivos de investigación* son:

- Identificar si existe prejuicio sutil y manifiesto en los profesionales de la educación, la sanidad y los servicios sociales en la ciudad de Cuenca.
- Identificar la existencia de asociación entre tipos y grados de prejuicio con variables tales como la edad, el perfil profesional, el tipo de entidad en que se trabaja y el sexo.

La *muestra* (10% de la población universo) está constituida por 278 personas pertenecientes a los ámbitos profesionales y formativos de la educación, la sanidad y los servicios sociales (73,3% mujeres y 23,7% hombres). El 50,4% tiene entre 16 y 25 años, el 18,3 % entre 26 y 35 años, el 24,1% entre 36 y 50 años y el 7.2% entre 51 y 64 años.

Por perfil profesional el 36% proceden del sector educativo, el 36% son del sector social, el 27,7 % del sector sanitario y un 0.4% pertenece a otro sector sin especificar. Un 45% son profesionales en activo, el 52,5% son estudiantes de titulaciones educativas, sociales y sanitarias y 2,5% de la muestra son parados. En cuanto al sector en que trabajan, el 34,9% pertenece a la administración pública, 5% pertenecen a empresas privadas, el 9% al tercer sector, y el 52,5% son estudiantes. En cuanto al nivel de estudios, 3.6% tienen estudios secundarios, 52,5% están en posesión del título de bachillerato, un 38,5% son titulados universitarios y un 5,4% son postgraduados.

Para la *medición* del prejuicio sutil y manifiesto, se ha utilizado el *instrumento* que originalmente desarrollaron Pettigrew y Meertens (1995), con dos escalas de 10 ítems cada una, tipo Likert con cinco valores (desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), que miden cada una de ellas un tipo de prejuicio. En España, Rueda, Navas y Gómez (1995) y Rueda y Navas (1996), realizaron una adaptación de las escalas originales de Pettigrew y Meertens para estudiar el prejuicio hacia inmigrantes (magrebíes y subsaharianos), siendo validada la misma. Y esta es la que hemos usado para nuestra investigación, con una adaptación ad hoc específica para nuestro estudio a fin de observar la existencia de posibles diferencias en el prejuicio de un mismo sujeto hacia diferentes grupos nacionales de inmigrantes, razón por la

cual se agregó cada ítem de la escala original (sobre inmigrante en general) un apartado de cuatro sub-escalas referidas a los cuatro grandes grupos nacionales de inmigrantes en España (magrebíes, subsaharianos, latinoamericanos y rumanos).

2. Resultados

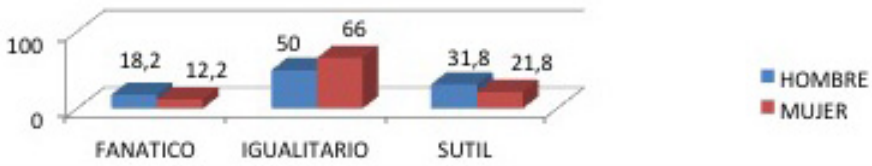
Pettigrew y Meertens (1995), desarrollaron dos escalas de 10 ítems cada una con formato Likert, para medir cada tipo de prejuicio. Los ítems, tratan de localizar entre los sujetos de investigación, los perfiles de personas que atienden a una tipología del prejuicio (adaptada por Meertens y Pettigrew, 1997), a saber:

- Fanáticos: Personas que puntúan alto en ambas escalas (prejuicio manifiesto y sutil). Estas expresan su prejuicio de forma abierta, manifiesta o tradicional.

- Sutiles: Personas que obtienen una puntuación alta en la escala sutil y baja en la escala manifiesta. Estas personas, rechazan las expresiones crudas del prejuicio, pero ven a las minorías étnicas como transgresoras de los valores tradicionales, y no sienten ni simpatía ni admiración por ellas.
- Igualitarias: Personas que puntúan bajo en ambas escalas.

A continuación vamos a analizar los resultados atendiendo a distintas variables para comprobar la intensidad del prejuicio:

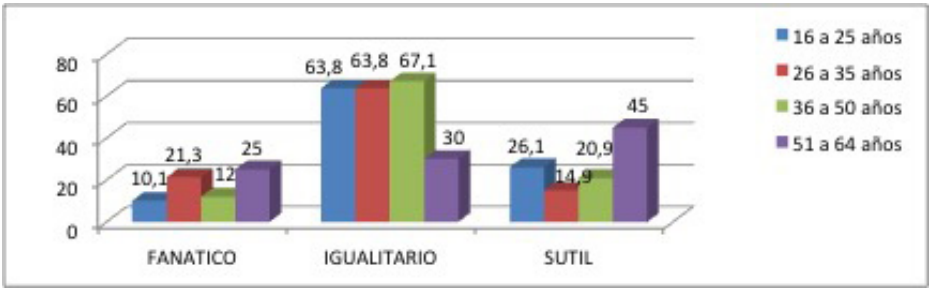
Grafico 1. Tipología de perfil prejuicioso por sexo



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al prejuicio atendiendo a la variable hombre y mujer, debemos ver como se evidencia que en caso de los hombres, marcan un perfil más alto en la tipología fanáticos y sutiles, siendo menores las evidencias del prejuicio en las mujeres, aunque son destacables también.

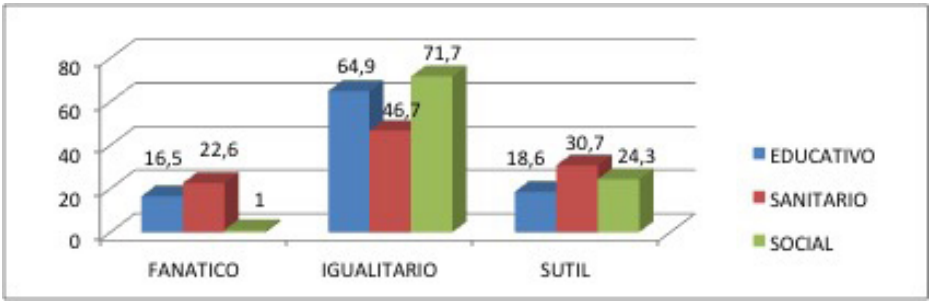
Gráfico 2: tipología de prejuicio por edad



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la edad, vemos como las personas jóvenes son menos prejuiciosas según las respuestas ofrecidas, y por el contrario según la edad es mayor, el prejuicio es más intenso, siendo perfiles que llaman la atención, siempre teniendo en cuenta que hablamos en profesionales del ámbito social, sanitario y educativo.

Grafico 3. Tipología de prejuicio por ámbito profesional o de estudios



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica podemos observar los distintos campos profesionales y su intensidad que han marcado en los perfiles de prejuicio estudiados. En el ámbito educativo que es el que nos atañe, cabe destacar que son fanáticos en un 16'5% un índice muy alto, y en sutil un 18'6 %, si sumamos las dos formas de manifestar el prejuicio, son 35% de profesionales de nuestro ámbito de la educación los que marcan con intensidad elevada en manifestaciones del prejuicio. Esto quiere decir, que de cada cuatro profesionales, más de uno, marca elevada la intensidad del prejuicio.

Discusión y conclusiones

El racismo institucional, ejercido de forma habitualmente inconsciente e irreflexiva, por parte de los profesionales responsables de implementar las políticas sociales, se expresa en el etnocentrismo y culturalismo de los profesionales dando lugar a la presencia de modelos implícitos hegemónicos de acción profesional que se traducen en prácticas profesionales discriminatorias y excluyentes, independientemente del modelo o discurso explícito de dichos profesionales (Aguilar, 2010 y 2011; Aguilar y Buraschi, 2012a y b; Buraschi, 2012; Buraschi y Aguilar, 2015). Los análisis de estos trabajos científicos, desarrollados principalmente en el seno del GIEMIC, se confirman con los resultados obtenidos en nuestro estudio, en lo que a componente actitudinal (prejuicio sutil y manifiesto) se refiere.

Los resultados obtenidos demuestran que el grupo profesional, la edad, el sexo y el tipo de organización en que se trabaja, se relacionan significativamente con el grado e intensidad del prejuicio hacia inmigrantes en general y hacia diferentes grupos de inmigrantes en particular, siendo los latinoamericanos los menos rechazados, debido a su menor "distancia cultural" (Izquierdo, Lera y Martínez, 2002).

Considerando el conjunto de los sujetos estudiados, se constata que un porcentaje elevado (37,9%) presenta actitudes y opiniones prejuiciosas frente a los inmigrantes, ya se trate de prejuicio sutil o manifiesto. Este es, sin duda, un porcentaje preocupante, pues los profesionales responsables de implementar las políticas sociales que se pretenden igualitarias e inclusivas en cualquier sociedad democrática, deberían responder a perfiles igualitarios. En este sentido, podemos confirmar la existencia de prejuicios hacia los inmigrantes en cantidad suficiente como para considerar necesario revisar las competencias profesionales.

Los resultados muestran que nos encontramos en la actualidad, con personas que todavía tienen muy arraigadas percepciones y visiones del mundo racistas y/o profundamente desigualitarias. Es llamativa la existencia un porcentaje del 13,3% de personas fanáticas entre los grupos de profesionales que son responsables de ejecutar las políticas socio-sanitarias y educativas de este país. Esto nos alerta sobre la inminente necesidad de trabajar para revertir estos resultados, y lograr profesionales que trabajen desde modelos interculturales crítico-transformadores (Aguilar y Buraschi, 2012a), desde el prisma del dialogo, la tolerancia, el respeto y la inclusión para el ejercicio de una ciudadanía crítica y activa. Vivimos en una "sociedad del menosprecio", y los profesionales de lo social debemos ser agentes de intervención para el "reconocimiento" de las personas migrantes como ciudadanos sujetos de derechos.

Los resultados evidencian, como los profesionales del ámbito de la educación, manifiestan de manera intensa y constante, niveles altos de prejuicio, siendo para ello necesario realizar reciclajes formativos en los mismos. Trabajar desde la interculturalidad, para erradicar las prácticas racistas. Los modelos contemporáneos antirracistas vemos que no están teniendo resultados, por tanto son caducos y se necesitan replanteamientos y prácticas más actuales y contemporáneas en modelos basados en la interculturalidad.

Aguilar, M. J (2010), en su artículo modelos de intervención social con inmigrantes: un análisis crítico, ya nos deja constancia de esa necesidad y nos enfoca algunas prácticas que lleven a trabajar desde estos nuevos modelos,

basados en el empoderamiento, trabajar desde la riqueza intercultural, como potencial de aprendizaje comunitario.

A su vez, se ve necesario hacer reformas en los planes de estudios universitarios, para que estas prácticas formen parte de los mismos, y los futuros profesionales de la intervención educativa, trabajen desde su formación para erradicar esta lacra del racismo, y más cuando se produce desde las instituciones públicas y desde los profesionales encargados de implementar las políticas educativas.

Referencias bibliográficas

AGUILAR, Mª J. (2010). Modelos de intervención social con inmigrantes e interculturalidad: un análisis crítico. Ingurrak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política. Vol. Monográfico especial "Sociedad e Innovación en el siglo XXI" (pp. 77-94). Febrero 2010.

AGUILAR, Mª J. (2011). El racismo institucional en las políticas e intervenciones sociales dirigidas a inmigrantes y algunas propuestas prácticas para evitarlo. Documentación Social, 162, 139-166.

AGUILAR, Mª J. (2014). Racismo institucional. En A. Ortega y L. Heredia (eds.). Diccionario de extranjería. Madrid: LID.

AGUILAR, Mª J. Y BURASCHI, D. (2012a). El desafío de la convivencia intercultural. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana REMHU, 38, 27-43. Disponible en: http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/view/298

AGUILAR, Mª J. Y BURASCHI, D. (2012b). Prejuicio, etnocentrismo y racismo institucional en las políticas sociales y los profesionales de los servicios sociales que trabajan con personas migrantes. En VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad Humana y Diversidad Social. Bilbao: EHU.

AGUILAR, Mª J. Y BURASCHI, D. (2013). Participación, modelos implícitos e intervención de los profesionales de lo social. En Actas oficiales del IV Congreso de la Red Española de Política Social (REPS) Las políticas sociales entre la crisis y la post-crisis (pp. 1422-1434). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: https://www.dropbox.com/s/hpzto77agdc0cq5/actas.pdf

BURASCHI, D. (2012). Las estrategias identitarias de los emigrantes canarios retornados de Venezuela. En Mª J. Aguilar (Coord.). Creatividad, descubrimiento y futuro. I Congreso Nacional de Investigación en Grado INVESGRADO 2012 (pp. 357-373). Cuenca: UCLM.

PETTIGREW, T.F. Y MEERTENS, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. European Journal of Social Psychology, 25, 57-75.

RODRÍGUEZ, I. (2009). La inclusión Social de la comunidad gitana en España 1999-2009. En Gitanos. Pensamiento y Cultura, 49, 72-83.

RUEDA, J. F. Y NAVAS, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. Revista de Psicología Social, 11, 131-149.

RUEDA, J. F., NAVAS, M. Y GÓMEZ, C. (1995). Las nuevas expresiones del racismo: adaptación de una escala de prejuicio sutil. En J. C. Sánchez y A. M. Ullán (Comps.), Procesos Psicosociales básicos y grupales. (pp.357-370). Salamanca: Eudema.

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ALEMÁN. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES 'NO TRADICIONALES'

Sianes-Bautista, Alicia
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Sevilla, España.
asianes2@alumno.uned.es

Resumen

Actualmente formamos parte de una sociedad en constante devenir. Una sociedad en la que los cambios se producen a una velocidad vertiginosa, este hecho no pasa en absoluto desapercibido en las instituciones de enseñanza superior universitaria. Asimismo, la inclusión ha de dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades que surgen en todos los niveles del ámbito educativo. En la presente contribución se pretende abordar la temática de la inclusión educativa, focalizada en el ámbito universitario de Alemania tratando, por tanto, de dar a conocer el estado de la cuestión dirigiendo la mirada hacia los estudiantes universitarios 'no tradicionales'. En cuanto a aspectos metodológicos, de carácter cualitativo, nos hemos ceñido a la realización de un estudio descriptivo, basado en el análisis de contenido. Los resultados obtenidos muestran seis tipos de estudiantes enmarcados dentro de la categoría de 'no tradicionales', a saber: Second Chancers, Dritter Bildungsweg, Deferrers, Horario no tradicional, Returners y estudiantes mayores. A modo de colofón, es preciso destacar especialmente la importancia de la existencia de diferentes vías de acceso a la universidad para estudiantes 'no tradicionales' como elemento favorecedor de la inclusión educativa en la universidad, así como propiciador del incuestionable carácter heterogéneo existente en los nuevos perfiles del alumnado universitario.

Abstract

Nowadays we are part of a society which is in constant evolution. A society where changes happen at vertiginous speed, a fact that doesn't go unnoticed at all for the university higher education institutions. Also, the inclusion has to respond to the new demands and needs arising in all educational levels. In this contribution it has sought to tackle the issue of inclusive education focused on the university field in Germany trying, therefore, to release the state of the topic directing the gaze to the 'non-traditional' university students. Regarding to qualitative methodological

aspects, we have focused on composing a descriptive study based on content analysis. The obtained results show six kind of students framed within the category of 'non-traditional', namely: Second Chancers, Dritter Bildungsweg, Deferrers, non-traditional schedule, Returners and old students. As a conclusion, the importance of conceiving the existence of different university entrance ways for 'non-traditional' students as a positive element in inclusive higher education should be specially emphasized, and also as an enabler of the unquestionable heterogeneous nature existing in the new profiles of university students.

Palabras clave: inclusión, universidad, estudiantes no-tradicionales, Alemania, educación.

Keywords: inclusion, university, non-traditional students, Germany, education.

Introducción

Actualmente la ingente suma de estudiantes en la educación a nivel mundial ha sido uno de los factores que ha posibilitado el ingreso de alumnado perteneciente a sectores sociales que previamente habían estado excluidos de instituciones educativas, sobre todo en la educación superior y, por consiguiente, las universidades (Arancibia, Guerrero, Hernández, Maldonado y Román, 2014). La educación está, efectivamente, evolucionando desde una perspectiva pedagógica integradora hacia una de inclusión social y educativa (Leiva Olivencia, 2013), por lo que hablar de inclusión educativa y social es inquirir en una formación de calidad y excelencia en las instituciones formativas actuales.

La heterogeneidad que caracteriza a los nuevos perfiles de estudiantes universitarios ha ido cambiando con el tiempo como consecuencia, entre otros factores, de la expansión educativa que se ha venido desarrollando durante los últimos 50 años (Sánchez-Gelabert y Elias Andreu, 2013). Este hecho ha culminado en una cada vez más evidente diversidad en cuanto a roles universitarios, experiencias educativas y formas de concebir el contexto universitario por parte de docentes y discentes. Algunos de los factores más influyentes suelen ser la edad, el sexo, la vía de acceso a la universidad, el compaginar la vida académica con la laboral, el origen sociocultural, etc. Así pues, termina por configurarse un nuevo perfil de estudiante que anteriormente apenas había tomado partida en la Educación Superior Universitaria. Este colectivo, se denomina estudiantes no-tradicionales (Ozga & Sukhnandan, 1998; Reay, 2002; Ariño, 2008; Sánchez-Gelabert y Elias Andreu, 2013).

Asimismo, nos encontramos con que el fenómeno globalizador también ha alcanzado las políticas educativas, pues nos encontramos con una reciente y novedosa formación universitaria, la cual ha sido diseñada siguiendo las directrices propias del Espacio Europeo de Educación Superior (Lebrero Baena y Quicios García, 2010), y gracias a la cual son cada vez más las voces que suenan en pro de una universidad inclusiva.

En Europa se han creado diferentes iniciativas dirigidas a incentivar el incremento de los estudiantes 'no tradicionales' en la Educación Superior. No obstante, existen todavía diferencias significativas entre los países europeos pues, mientras algunos instauran medidas que inciden en la heterogeneidad del

colectivo estudiantil en la universidad, hay otros cuyas iniciativas resultan insuficientes (Adiego, Asensio y Serrano, 2014). Por ello se considera necesaria la promoción de la Educación Superior Universitaria (González Monteagudo, 2010) poniendo especial énfasis en aquellas instituciones políticas con el poder de modificar las políticas vigentes, a fin de alcanzar una progresiva mejora.

1. Inclusión educativa en la Enseñanza Superior Universitaria

La universidad constituye una institución académica, cuyas funciones son la producción de conocimientos, la formación de personal capacitado para la difusión, la utilización y la generación de tales conocimientos. Fuenmayor Toro (2008) pone de manifiesto que, la esencia de la universidad radica en la creación intelectual ligada a la generación de nuevos conocimientos, mediante la investigación científica y la teorización; la formación de profesionales y de investigadores y la aportación de nuevos hallazgos a la sociedad, con la finalidad última de posibilitar su continua superación. En el caso de no cumplir con tales requisitos, no podría ser catalogada como universidad.

En el ámbito de la formación universitaria resulta propio atender la necesidad de profundizar en la concepción pedagógica inclusiva del alumnado y del profesorado que la conforman. Es asimismo esencial que las instituciones universitarias se conviertan en agentes motores de cambio educativo, transformadores de mentalidades sociales para, de esta forma, lograr alcanzar la mejora y el progreso de la sociedad (Leiva Olivencia, 2013).

En cuanto al concepto de educación inclusiva, en la presente aportación tomamos aquella aportada por la UNESCO (2005, p.14):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Hoy en día se trata de defender la idea de que la educación inclusiva se encuentra en una tesitura a medio camino entre la aspiración de ser una propuesta educativa crítica, y la realidad de posicionarse en una encrucijada de caminos de origen diverso que hacen que esta tarea resulte ardua(Leiva Olivencia, 2013).

2. Los estudiantes 'no tradicionales' en Alemania

Desde la década de los 80 está creciendo un interés a nivel político y académico por un grupo de estudiantes que se ha concebido como 'no tradicional', aunque siempre ha resultado difícil definir de manera precisa qué se entiende por estudiante 'no tradicional', especialmente desde una perspectiva comparativa a nivel internacional. Para entender entonces la noción particular alemana de los estudiantes 'no tradicionales' es de utilidad hacer distinción, en un primer momento, entre cinco aspectos diferentes (Kasworm 1993, en Wolter 2012):

En primer lugar, la edad constituye una aproximación simple pero extendida, factor que define a este tipo de estudiantes en la línea de una edad cronológica, normalmente extrapolada a aquellos mayores de 25 años en el momento de matriculación en una institución universitaria. En este contexto, abrir el acceso a la Educación Superior supone una mezcla de edades en la composición del cuerpo estudiantil.

Por otro lado se encuentra la participación que, de acuerdo con la misma, el alumnado 'no tradicional' lo constituyen grupos infrarrepresentados en relación con su participación en la Educación Superior (con trasfondos migratorios, con diversidad funcional, etc.). Una política abierta de acceso implica una estrategia compensatoria para lograr la inclusión social y reducir la desigualdad en los patrones y las tasas de participación en este contexto.

El tercer lugar lo ocupa el ciclo vital, concepto referente a los escenarios de los caminos tomados por los estudiantes objeto de estudio hacia la Educación Superior, abarcando a menudo no únicamente la trayectoria escolar, sino periodos de prácticas y experiencia laboral, etc. Desde esta perspectiva, el objetivo de la política sería promover la diversidad experimental en el alumnado.

En cuanto al acceso y la admisión a la Educación Superior cabe afirmar que, normalmente los estudiantes 'no tradicionales' acceden a la universidad con posterioridad a la etapa que les correspondería, bien tras un procedimiento especial de admisión o bien por convalidación de experiencia laboral previa. En este caso, la apertura de acceso significaría un incremento de la permeabilidad entre la Formación Profesional y la Educación Superior.

Finalmente, de acuerdo con la aproximación a las modalidades de estudio, los estudiantes 'no tradicionales' son, principalmente, aquellos que estudian en ámbitos no formales así como aquellos que estudian en una modalidad a tiempo parcial, a distancia o compaginándolo con actividades de carácter laboral. Para promover a los estudiantes 'no tradicionales' desde esta perspectiva habría que organizar cursos y estudios de una forma más flexible y orientada a la demanda de los sujetos.

De acuerdo con las aproximaciones anteriormente mencionadas, pueden efectivamente distinguirse seis diferentes grupos de participantes con los que se cubriría la noción de estudiante no tradicional alemán (Wolter, 2012):

La segunda vía educativa: esta categoría recibe a aquellos estudiantes que dejaron la escuela antes del Abitur pero que posteriormente completaron la Formación Profesional y asistieron al *Abendgymnasium* o *Kolleg*, una de las posibilidades de Educación Secundaria para adultos, tras un periodo de experiencia laboral. Esta vía se encuentra regulada por la legislación escolar. En el estudio de la OCDE (1987) se les denomina como *second chancers*.

Tercera vía educativa: en alemán *Dritter Bildungsweg* se refiere a aquellos estudiantes que, sin tener el *Abitur*, son admitidos por uno de

los procedimientos especiales de admisión en el nivel universitario. También son considerados *second chancers* aunque a diferencia del grupo anterior, este es materia de la legislación propia de la Educación Superior y supone ser el núcleo de los considerados, bajo juicio alemán, estudiantes 'no tradicionales'.

Egresado escolar doblemente cualificado: constituye otra agrupación híbrida que se refiere a estudiantes que han obtenido el *Abitur*, pero que dirigen sus estudios hacia la Formación Profesional antes de trasladarse a la Educación Superior. El objetivo principal de estos estudiantes radica en cultivar su futuro laboral mediante la adquisición de competencias profesionales y una titulación universitaria. La terminología empleada en el estudio de la OCDE (1987) los denomina como *deferrers*.

Disposiciones de estudio no tradicionales: con independencia de la cualificación formal y titulación obtenida, los estudiantes pueden optar por diversas modalidades de estudios, entre las cuales la enseñanza a distancia y a tiempo parcial conforman un ejemplo. En Alemania únicamente una pequeña cantidad de provisiones tan flexibles están organizadas formalmente, siendo considerable el número de estudiantes a tiempo parcial. Por ello, si la definición se refiriera a la modalidad de estudio el número de estudiantes 'no tradicionales' sería sobreestimado.

Participantes en Formación Superior Continua: otra categoría es aquella en la que se incluyen como estudiantes no tradicionales a los que toman parte en la formación continua o permanente. La mayoría de este colectivo ya posee una primera titulación, por lo que vuelven a ingresar en la Educación superior con diversos propósitos. La OCDE (1987) se refiere a ellos como *returners*. Este tipo de formación se institucionaliza en tres niveles: en primer lugar, como un curso que conduzca a una titulación (normalmente máster), cursos no vinculados a una titulación (tienen su propio certificado) o como prestaciones públicas de orientación general (en inglés *PUSH provisions*).

Estudiantes mayores: a este grupo pertenecen los estudiantes que se matriculan posteriormente a su jubilación. Pueden inscribirse en cursos habituales o en programas específicos, a veces en instituciones especiales como las Universidades de la Tercera Edad. Normalmente no suelen aspirar a la obtención de una cualificación profesional formal, incluso si su propósito es la obtención de una titulación formal; Wolter (2007b) manifiesta que suelen estudiar por interés y realización personal.

Discusión y conclusiones

A modo de colofón atendemos a la actual situación de constante cambio y devenir en la que se encuentra la sociedad occidental, por lo que los contextos universitarios no se hallan exentos de consecuencias. Asimismo, el surgimiento de las nuevas identidades del alumnado universitario, acompañado del incremento de los denominados estudiantes 'no tradicionales' no conforman más que efectos de estos cambios y trae consigo la heterogeneidad del alumnado universitario.

El fenómeno al que aludimos dota de mayores y mejores oportunidades a aquellos colectivos que antaño tenían más restringido el acceso a la universidad, pues cada vez la presencia de los estudiantes adultos, procedentes de estudios de Formación Profesional o con trasfondos migratorios se hace más presente. En esta misma línea, coincidimos con Lebrero Baena y Quicios García (2010) cuando ponen de manifiesto la importancia de que los inmigrantes de segunda generación consigan

integrarse en los contextos de interés, pues así sus descendientes contarían con mayores posibilidades de acceder a las universidades.

Este hecho aporta claros beneficios para la población pues, se propicia la inclusión social de colectivos que antaño han sido o aún son objeto de discriminación (mujeres, inmigrantes, discapacitados.); el nivel formativo de los ciudadanos se verá incrementado; y se favorece la integración y la empleabilidad de las personas pertenecientes a grupos en riesgo de exclusión social y/o laboral.

Referencias bibliográficas

ADIEGO, V., ASENSIO, S. Y SERRANO, M. A. (2014). Transformando Espacios: El aprendizaje de estudiantes no-tradicionales en la Educación Superior. En uv.es. Recuperado de http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/adiego.pdf

ARANCIBIA, M., GUERRERO, D., HERNÁNDEZ, V., MALDONADO, M. Y ROMÁN, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. Psicoperspectivas Individuo y Sociedad, 13 (1), pp. 35-45. Recuperado de http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/255/311

ARIÑO, ANTONIO (DIR.) (2008). El oficio de estudiar en la Universidad: Compromisos flexibles. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

FUENMAYOR TORO, L. (2008). Universidad democrática, inclusión y excelencia académica. La Conferencia, 12, 629-634. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300024

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora, Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 14 (3), 146-147. Recuperado de: http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Profesorado_Granada_vol14_no3_2010.pdf

LEBRERO BAENA, M. P. Y QUICIOS GARCÍA, M. P. (2010).El estudiante inmigrante y su inclusión en la universidad española. Educación XXI, 13 (2), pp. 241-262. Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/259/215

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado de educación especial en un contexto universitario español. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 13(3). Recuperado de http://awww.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878025

OZGA, J. Y SUKHNANDAN, L. (1998). Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. Higher Education Quarterly, 52(3), 316-333.

REAY, D. (2002). Class, authenticity and the transition to higher education for mature students. The Sociological Review, 50, 3, 398–418.

SÁNCHEZ-GELABERT, A. Y ELIAS ANDREU, E. (2013, julio). Cómo ser un estudiante no-tradicional y no morir en el intento. El impacto del nuevo perfil de universitarios en el abandono de los estudios. Comunicación presentada en el XI Congreso de la FES "Crisis y cambio: propuestas desde la sociología", Madrid, España.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO, Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf

WOLTER, A. (2012). From individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. En M. Slowey y H. Schuetze (Eds.), Global perspectives on higher education and lifelong learners (pp. 43-59). Routeledge

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Souza, Antonia Zelina R. de
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil
antoniazelina@gmail.com

Chahini, Thelma Helena Costa
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil
thelmachahini@hotmail.com

Resumo

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), a educação de crianças com necessidades educacionais especiais/específicas deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, objetivando a garantia do acesso de crianças com necessidades educacionais especiais/específicas nas instituições de Educação Infantil.

Incluir crianças com deficiência na Educação Infantil requer, além de uma qualificação adequada às necessidades educacionais específicas dessas crianças, o compromisso e o comprometimento de todos os profissionais envolvidos no processo educacional, bem como a desconstrução das concepções e atitudes existentes em relação a essa temática, como, no caso, o preconceito, o estigma, o assistencialismo, o paradigma da integração, dentre outros.

Um dos grandes desafios da educação na atualidade é proporcionar uma educação de qualidade e adequada aos educandos com deficiência, transtornos do especto autista e altas habilidades e/ou superdotação em todos os níveis de ensino.

Neste sentido, este estudo teve por finalidade investigar o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil Maranhense.

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva. Ao todo, foram 23 participantes. Sendo 11 professores, 03 Coordenadores e 9 Gestores da Educação Infantil. Todos pertencentes ao sexo feminino, com faixa etária de 33 a 67 anos de idade. Os instrumentos de Coleta de Dados compreenderam entrevistas semiestruturadas.

Os resultados apontam a não operacionalização da Legislação Federal vigente, visto que as escolas pesquisadas, juntamente com seus profissionais, não se encontram preparadas para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Ressalta-se a urgência na efetivação das Diretrizes Legais na Educação Infantil, visando incluir e acolher todas as crianças de forma plena, com ou sem deficiência.

Abstract

According to the Guidelines for the National Policy of Children's Education (Brazil, 2006), the education of children with special/ specific needs must be accomplished in connection with other children, giving them specialized educational service by evaluating and interacting with their families and community, aiming to guarantee the access of children with educational special/specific needs in the institutions for children's education.

Including children with disabilities in Children's Education requires, besides an adequate qualification to specific educational needs of the children, the commitment and involvement of all the professionals who take part in the educational process, as well as the deconstruction of exiting conceptions and attitudes in relation to this subject, such as, in this case, the prejudice, the stigmatization, welfarism, paradigm of integration, among others.

One of the great challenges of education nowadays is to promote an education of quality and adequate to students with disabilities, with autistic spectrum disorder and high skills and/ or intellectual gifts in all teaching levels.

Thus, this study aims to investigate the process of inclusion of children with disability in Maranhense education.

An exploaratory research and descriptive has been performed. In total there are 23 participants. 11 professors, 03 coordinators, and 09 managers of children's education. All of them are female, with ages ranging from 33 to 67 years old. The data collection tools are semistructured interviews.

The results point out the non-aperationalization of Federal Legislation in course, since the schools in the research, as well as their professional, are not ready for the education of children with disabilities. The urgence of the implementation of Legal Guidelines in Children's education is highlighted, aiming to include and welcome all children with or without dissabilities.

Palabras clave: Educação Infantil, Deficiência, Inclusão.

Keywords: Children's Education, Disability, Inclusion.

Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, dentre essas: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia de serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos(as) alunos(as) (Brasil, 2011).

A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 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 dá outras providências, dentre essas: Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno do espectro autista) e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, dentre essas, priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno do espectro autista) e altas habilidades/superdotação, assegurando educação bilíngue às crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (Brasil, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), no capítulo IV, Art. 28 – III, assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino; projeto pedagógico que institucionaliza o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender as características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Percebe-se que não é por falta de Leis que um número maior de crianças com deficiência não vem sendo inserido na Educação Infantil, pois o Brasil é um dos países que mais possui Leis que visam tal intento. O que tem dificultado essa inclusão é a carência de recursos humanos para operacionalizar as referidas Leis.

Diante do exposto, questiona-se se as instituições públicas municipais que atendem a Educação Infantil em São José de Ribamar, no Estado do Maranhão, encontram-se preparadas para a Inclusão de crianças com deficiência.

Levantou-se como hipótese que as referidas instituições de Educação Infantil não se encontram preparadas para a inclusão de crianças com deficiência, visto que apenas recebem as crianças conforme o paradigma de integração, isto é, deixa-se ingressar, mas não se realiza nenhum atendimento educacional especializado, nenhuma adaptação curricular nem arquitetônica; observando-se ainda que, no referido município, não há uma equipe de apoio pedagógico na área de Educação Especial e existe uma carência de professores qualificados que atendam essa clientela.

1. Objetivos

O objetivo primário deste estudo foi investigar se as instituições públicas municipais que atendem a Educação Infantil em São José de Ribamar(MA) encontram-se preparadas para a inclusão de crianças com deficiência. Já os objetivos específicos compreenderam: mapear as instituições públicas municipais de São José de Ribamar que atendiam a Educação Infantil; identificar as instituições de Educação Infantil que possuíam crianças com deficiência; conhecer o trabalho desenvolvido com crianças com deficiência nas respectivas instituições; identificar os tipos de deficiência das crianças; observar como ocorria o atendimento às crianças com deficiência durante suas permanências nas instituições pesquisadas; verificar se existia atendimento educacional especializado para crianças com deficiência nas instituições mapeadas; descrever possíveis sugestões dos participantes em relação à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

1.1. Método

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva, pois, de acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa é apropriado nos casos pouco conhecidos e/ou pouco explorados, bem como possibilita descrever o fenômeno pesquisado.

No total, foram 23 participantes, todos pertencentes ao sexo feminino, com faixa etária entre 33 a 67 anos, sendo 11 professoras, nove gestoras e três coordenadoras da Educação Infantil. Dentre as professoras, duas possuem apenas o magistério, cinco são graduadas em Pedagogia, uma em Letras, uma em Geografia, uma em Matemática, uma em Ciências da Religião. Apenas uma professora possuía Pós-graduação (Educação Inclusiva).

Em relação às Gestoras, duas possuem apenas o magistério, cinco são graduadas em Pedagogia, uma em História e uma em Ensino Religioso. Quanto às Coordenadoras, todas são graduadas em Pedagogia e todas possuem Especialização em Gestão e Supervisão Escolar; duas possuem, ainda, especialização em Educação Infantil.

A Pesquisa foi desenvolvida em nove instituições de Educação Infantil públicas municipais de São José de Ribamar – MA. O critério de seleção da amostra foi o fato de, em um universo de 62 escolas, essas serem as únicas que possuíam crianças com deficiência devidamente matriculadas.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas por meio de um roteiro contendo 10 perguntas, pois, de acordo com Trivinos (1987, p. 152), "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações".

Dentre essas perguntas, seis são comuns a todos os participantes e quatro específicas. Os dados foram coletados dentro das referidas instituições. Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), iniciaram-se o mapeamento e a identificação dos participantes, os quais eram contatados para o agendamento das entrevistas de acordo com suas disponibilidades. No dia agendado, explicavam-se os objetivos da pesquisa e, após o preenchimento do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido pelos participantes, os dados eram coletados em salas que se encontravam disponíveis para este fim. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para que os dados pudessem ser tabulados e analisados.

2. Resultados e discussão

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos com as perguntas comuns aos participantes e, em seguida, os das perguntas específicas.

Em relação ao questionamento se existiam crianças com deficiência regularmente matriculados nas salas de Educação Infantil, os participantes foram unânimes em responder que sim. Os dados apontaram um total de 14 crianças com deficiência e com transtornos funcionais específicos, dentre essas, três crianças possuem síndrome de Down, cinco com deficiência intelectual, duas com TDAH, duas com deficiência física, uma com deficiência auditiva e uma com hipótese de autismo.

Percebe-se, nesse caso, um número reduzido de crianças com deficiência matriculadas nas instituições pesquisadas. Entretanto, verifica-se o cumprimento, em parte, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visto que a presença das referidas crianças é um direito que vem sendo respeitado parcialmente, pois o fato de estarem inseridos não lhes garante Atendimento Educacional Especializado, como verificar-se-á no decorrer deste estudo.

Quando se perguntou como era realizado o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, os dados demonstram a inexistência de um trabalho especializado. Os participantes reclamam da não operacionalização da Política de Educação Especial em relação à qualificação profissional, às questões de acessibilidade e, principalmente, da falta de salas de recursos multifuncionais nas instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, se faz importante ressaltar o documento Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil, quando discorre acerca da necessidade de se disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/educação infantil para dar suporte e apoio aos docentes das creches e pré-escolas e/ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão (Brasil, 2004).

Quando se perguntou quem eram os profissionais que trabalhavam com as crianças com deficiência, os participantes informaram que, na maioria das vezes, as crianças ficam a cargo apenas das professoras e, em algumas ocasiões, as gestoras ajudam no decorrer das atividades desenvolvidas.

Diante dos fatos, percebe-se a inexistência de uma equipe inter e multidisciplinar para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme a Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; dispondo, no art. 3º, que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional (Brasil, 2009); e o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011).

Em relação à questão se nas instituições pesquisadas existiam Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como este funcionava –

caso existisse –, os participantes da pesquisa foram unânimes em responder que as referidas instituições não possuíam AEE.

Verifica-se, nesse sentido, a não operacionalização das Diretrizes da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010), quando pontuam, dentre outros elementos, que o atendimento educacional especializado constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, e tem que ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica, visando atender as necessidades educacionais específicas de todos (as) os (as) alunos (as).

Diante dos fatos, fica evidente o descumprimento da Legislação Federal vigente, que assegura o direito das crianças com deficiência de receberem atendimento educacional especializado. Faz-se importante citar Carvalho (2004, p. 69) ao ressaltar que "teoricamente, são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e, também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos".

Quanto ao entendimento por educação inclusiva, podemos afirmar que, ideologicamente, a maioria (82%) dos participantes demonstrou possuir conhecimentos sobre a questão de inclusão e sua relevância ao processo ensino-aprendizagem. Apenas um gestor e duas professoras não souberam responder.

Mas, os dados demonstram que, quanto à operacionalização da inclusão, suas práticas, na maioria das vezes, são excludentes. Isso faz lembrar Chahini (2013, p. 122), quando também identificou em seus estudos essa mesma situação: "[...] aceitam a inclusão de pessoas com deficiência [...] no aspecto ideológico, mas quanto à operacionalização das práticas pedagógicas visando garantir a permanência com êxito [...] suas atitudes são não são tão favoráveis".

Ao serem questionadas se as instituições pesquisadas encontravam-se preparadas para a inclusão de crianças com deficiência, todos os participantes responderam que elas não se encontravam preparadas.

Mais uma vez, verifica-se a não operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), as quais asseguram o direito a todas as crianças à educação, independentemente de suas necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, o município pesquisado deve, com urgência, implementar políticas públicas eficazes para que as instituições de Educação Infantil possam incluir crianças com deficiência, conforme os padrões de acessibilidade, bem como em relação à qualificação dos profissionais que fazem parte desse processo.

Em se tratando da acessibilidade, Corrêa e Manzini (2014) alertam para o fato de os espaços físicos e os equipamentos das instituições de Educação Infantil serem adequados e adaptados, visando à prevenção de acidentes e/ou perigos às crianças.

Na sequência, apresentam-se os resultados das perguntas específicas.

Em relação à pergunta acerca de se as professoras se sentiam preparadas para trabalhar com crianças com deficiência, dentre as 11 participantes, apenas duas responderam que se sentiam preparadas, as demais, porém, responderam que não.

Os dados revelam o quanto essas professoras se sentem despreparadas para o desempenho de suas funções com as crianças que possuem deficiência, destacando-se, também, a ausência de um apoio específico, bem como a falta de condições materiais adequadas. Assim, constata-se que as referidas crianças estão sendo matriculadas na escola, porém, não se encontram incluídas no processo educativo.

Diante do exposto, relembramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao ressaltar que os sistemas de ensino e/ou de educação devem assegurar professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos em classes comuns (Brasil, 2013).

Não podemos esquecer que o profissional responsável pelo processo educacional de crianças deve estar capacitado para tal função; quer dizer, deve ser especialista em desenvolvimento e aprendizagem infantil, nos padrões normais e patológicos.

Quando se perguntou se as professoras já haviam recebido algum acompanhamento e/ou esclarecimento da coordenação pedagógica, bem como de profissionais especializados em Educação Especial em relação ao atendimento de crianças com deficiência na Educação Infantil, todas as professoras foram categóricas ao afirmar que nunca receberam nenhuma orientação referente a essa questão.

É necessário realizar adequações curriculares e metodológicas, eliminar barreiras arquitetônicas e atitudinais, bem como qualificar os profissionais que trabalham com crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas visando o trabalho eficaz e eficiente com essas crianças.

Isso nos fez lembrar os estudos de Silva e Silva (2009, p. 141), quando afirmam que, diante do desconhecimento dos propósitos da Legislação vigente, há pessoas que violam direitos e normas por não sabem de suas existências, bem como existem pessoas que se eximem da responsabilidade de operacionalizar uma educação inclusiva. As autoras sinalizam ainda que "a inclusão educacional é um movimento que envolve o coletivo, devendo cada um de nós estar comprometido em buscá-la, implementá-la e difundi-la nos espaços educacionais".

A falta de acompanhamento/orientação por uma equipe ou um profissional da área de Educação Especial é mais um fator que implica na má qualidade do atendimento dessas crianças no município pesquisado.

Em relação ao questionamento se as professoras já haviam participado de algum curso e/ou se possuem formação na área da Educação Especial/Educação Inclusiva, apenas uma professora disse que sim, de modo que as demais afirmaram que não.

É importante relembrarmos as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), quando esclarece que o professor que trabalha com o público da Educação Especial deve possuir, além dos conhecimentos gerais para o exercício da docência, conhecimentos específicos da área.

Portanto, esse profissional deve possuir formação inicial e continuada que lhe habilite a trabalhar com crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

Ainda em relação à qualificação profissional para o atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial, se faz importante esclarecer que, mesmo não sendo considerada a forma ideal, desde 2003 o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação à Distância, tem oferecido o Curso de Formação continuada à distância a professores da rede municipal de ensino, com o objetivo de qualificá-los para o atendimento educacional especializado dos referidos educandos.

Quando se perguntou se a SEMED já havia proporcionado capacitação aos professores em relação à Educação Especial/Educação Inclusiva, as participantes foram unânimes em responder que não.

É importante lembrar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (Brasil, 1998), inclusão não significa

apenas matricular educandos com deficiência e/ou necessidades especiais na sala regular, ignorando suas necessidades específicas, mas significa oferecer aos professores e à instituição de educação infantil suporte necessário à sua ação pedagógica.

Sem dúvida, os docentes precisam buscar o seu próprio aperfeiçoamento profissional, independentemente do sistema onde estão inseridos. Isso pode não ser algo tão fácil, pois se sabe que há professores que trabalham dois ou até três turnos e, ainda assim, precisam participar de cursos para aperfeiçoamento de suas práticas. Isso se torna muito mais complicado quando o próprio sistema no qual o professor está incluso, não oferta tal formação e aprimoramento educacional.

A gestão municipal precisa pensar e redefinir os passos a serem dados para solucionar esse entrave, estabelecendo prioridades para começar a pôr em prática ações que possam legitimar o direito das crianças com deficiência e favorecer uma real inclusão educacional.

Conclusões

Incluir crianças com deficiência na educação Infantil requer, além de uma qualificação adequada às necessidades educacionais específicas dessas crianças, o compromisso e o comprometimento de todos os profissionais envolvidos nesse processo, assim como a desconstrução de concepções e de atitudes excludentes existentes em relação a essa temática, como, no caso, o preconceito, o estigma, o assistencialismo, o paradigma da integração, dentre outros.

Retornando ao objetivo primário, que consistia em investigar se as instituições públicas municipais que atendem a Educação Infantil no município de São José de Ribamar – MA, encontravam-se preparadas para a inclusão de crianças com deficiência, comprovou-se a hipótese levantada: as instituições pesquisadas, juntamente com toda a equipe técnico-pedagógica, ainda carecem de maiores conhecimentos teórico-práticos na área da Educação Especial que os qualifiquem para a inclusão de crianças com deficiência de forma eficaz.

Sintetizando os achados da pesquisa, existem 98 escolas públicas municipais em São José de Ribamar (MA), sendo que, dentre essas, 63 atendem à Educação Infantil e, desse universo, apenas nove escolas possuíam matriculadas crianças com deficiência. Nenhuma instituição pesquisada possui acessibilidade para crianças com deficiência, bem como não possuem atendimento educacional especializado. A maioria das professoras não se sente qualificada para a inclusão de crianças com deficiência e as instituições pesquisadas não se encontram preparadas para a inclusão de crianças com deficiência.

É fato que as instituições pesquisadas carecem de infraestrutura para a operacionalização do Paradigma da Inclusão. As professoras que atuam na Educação Infantil não estão, e nem se sentem, qualificadas para a inclusão de crianças com deficiência. Não existe atendimento educacional especializado nas instituições pesquisadas, bem como uma equipe inter e multidisciplinar para o AEE.

Os resultados apontam para a urgência da implantação e efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de salas de recursos multifuncionais, necessárias à permanência de crianças com deficiência na Educação Infantil, bem como à eficiência e

eficácia da Política de Inclusão nas instituições educativas pesquisadas.

De tudo o que foi encontrado por meio dos dados coletados, e que é de maior relevância, é a presença de crianças com deficiência inseridas na Educação Infantil, visto que, em outra época, não remota, essas se encontravam apenas dentro de suas casas.

Quanto aos demais dados, é triste constatar que, em pleno século XXI, com todo o arsenal de informação e recursos das tecnologias assistivas, ainda existam profissionais da educação que esperam, passivamente, por alguém que os qualifiquem para o exercício de suas funções, no caso específico, para a inclusão de crianças com deficiência.

Em nosso país, apesar da existência de várias leis que asseguram a inclusão da criança com deficiência na escola regular, em muitos contextos, isso ainda acontece de forma ineficaz, pois, mesmo conseguindo ingressar na escola, essas crianças não estão recebendo o que lhes é de direito, ou seja, condições adequadas ao seu desenvolvimento global, que, no caso, requer ambientes apropriados e profissionais qualificados em suas necessidades educacionais específicas.

Não podemos mais compactuar com o processo de exclusão. Faz-se necessário que todos contribuam para que a inclusão, literalmente, saia do papel e se concretize através de nossas ações inclusivistas.

Referencias bibliográficas

CHAHINI, T. H. C. (2013). Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Curitiba: Instituto Memória.

CORRÊA, P. M., & MANZINI, E. J. (2014). Pontos de perigo em escolas da educação infantil: um estudo sobre acessibilidade. In M. C. Marquezine, R M. Busto, & D. S. Fujisawa (Orgs). Reflexões, experiências e práticas sobre inclusão (pp. 113-132). São Carlos: ABPEE.

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. (2011,17 de novembro). Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1.

GIL, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, seção 1.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Básica. (2006). Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Básica. (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Especial. (1998). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Brasília: MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Especial. (2004). Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Especial. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC.

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (2009, 2 de outubro). Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

SILVA, A. P., & SILVA, J. A. (2009). Inclusão e deficiência. In: M. P. Santos, M. P. S. Fonseca, & S. C. Melo (Orgs). Inclusão em educação: diferentes interfaces. Curitiba: CRV.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1997). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

LAS SECCIONES INTERNACIONALES COMO REFLEXIÓN HACIA LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Sánchez Sánchez, Beatriz
Lycée International de Saint Germain-en-Laye, Francia
seccion.sanchez@gmail.com

Resumen

Considerando la educación como el proceso de socialización de los individuos a través del cual la persona adquiere conocimientos, deberemos partir de que nuestra sociedad actual es diversa y supone la base de reflexión de una educación integral. Las secciones internacionales son propuestas educativas que integran dentro de un sistema educativo, propuestas de otros países donde la diversidad cultural impregna todo el proceso de aprendizaje del alumnado.

Este estudio se centra en la comparación de las 13 secciones internacionales que hay en el Lycée International de Saint Germain-en-Laye (Francia). Refleja las iniciativas de prácticas educativas que propone el centro. Conocer la participación y la colaboración de las diferentes secciones, así como de los agentes educativos implicados, son los objetivos que se van a proyectar en este trabajo para acercar una práctica educativa que conduzca a la reflexión. La metodología utilizada ha sido la comparativa de carácter deductivo estructurada en cinco niveles: pre-descriptivo, descriptivo, interpretativo, de yuxtaposición y final de comparación que permitirá verificar las hipótesis iniciales.

Con este estudio se ha podido observar que la mayor parte de las secciones contribuyen a favorecer la expresión y la participación de las dos culturas, generan actitudes positivas entre todo el alumnado y generan una interacción cultural entre el centro docente-las familias-el entorno social. Se utiliza la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social donde todos los agentes educativos participan. Este centro docente, de enseñanza pública y obligatoria, ofrece un modelo de enseñanza integrada y fundamentada en un entorno multicultural. Esta interacción de diferentes culturas es una muestra de la capacidad de sensibilización de una comunidad educativa sobre la diversidad de necesidades de diferentes Estados y sistemas educativos.

Palabras clave: prácticas educativas - sociedad - comunidad educativa- culturas diferentes.

Introducción

Es importante que cada sujeto sea capaz de adaptarse a la sociedad en la que vive, por ello el medio educativo debe fomentar la integración de todo el alumnado en los centros docentes. Es un principio que debe regir toda la enseñanza obligatoria para poder proporcionar a todas las personas una formación adecuada a sus características y necesidades, a través de medidas y ritmos flexibles. Como refleja el título de este congreso, mediante este estudio se va a compartir el análisis de una práctica educativa con enfoque internacional se está realizando en el sistema educativo público francés.

Las secciones internacionales son un tipo de centros que, mediante sus modelos de aprendizaje, favorecen la convivencia cultural dentro de un sistema educativo extranjero y como tal, son una práctica de interacción donde todos aprenden de todos.

A continuación se presenta un breve estudio comparado realizado entre las trece secciones que forman el Lycée International de Saint Germain-en-Laye (Francia) durante el curso 2014/15. Desde la educación obligatoria, el centro garantiza el mismo punto de partida para todos proporcionando un pilar único frente a las diferentes culturas y/o nivel social donde el alumnado adquiere conocimientos, desarrolla la racionalidad y el pensamiento crítico e interioridad valores globales.

1. Sistemas educativos con secciones internacionales

El sistema educativo francés se caracteriza por una fuerte presencia del Estado en la organización y la financiación de la educación. El Estado es quien define los programas de enseñanza a todos los niveles escolares: organiza los concursos de contratación de profesores, define los contenidos, selecciona al profesorado que adquiere la condición de funcionario, asegura su formación y finalmente, selecciona y forma a los inspectores responsables del control de la calidad del sistema educativo.

El programa de secciones internacionales en Francia se rige por el decreto nº2006-1193 del 28 de septiembre 2006 y se imparte en los centros de Educación Primaria (Ecole), Educación Secundaria (Collège) y Bachillerato (Lycée). Existen en quince lenguas vivas: alemán, americano, árabe, británico, chino, danés, español, italiano, japonés, neerlandés, noruego, polaco, portugués, ruso y sueco. El alumnado sigue ciertas materias en la lengua de la sección y para ello son reagrupados en clases aparte. Sus enseñanzas se fundamentan sobre dos ejes: uno el aprendizaje reforzado de una lengua viva extranjera y otro, la enseñanza de una disciplina no lingüística en esa misma lengua.

En base a su normativa vigente, según se especifica en su portal web del Ministerio de Educación francés, los objetivos de las secciones internacionales son facilitar la acogida y la integración de alumnos extranjeros en el sistema educativo francés, formar al alumnado francés en la práctica profunda de una lengua extranjera y favorecer la transmisión de los patrimonios culturales de los países concernientes.

Como ejemplo de este tipo de enseñanzas se encuentra el Lycée International de Saint Germain-en-Laye. Es el único establecimiento constituido por secciones internacionales

que reúne la enseñanza infantil, la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y el bachillerato.. En él estudian alrededor de 3000 alumnos y enseñan cerca de 350 docentes. En el curso 2014/15, hay trece secciones internacionales; americanas, británicas, italianas, alemanas, neerlandesas, españolas, portuguesas, suecas, noruegas, danesas, japonesas, polacas y rusas. Todo el alumnado pertenece a una de ellas y recibe semanalmente las horas correspondientes a la enseñanza nacional francesa. No obstante, como particularidades de su enfoque pedagógico, se puede afirmar que la sobrecarga de trabajo para el alumnado es mayor que en cualquier otro centro educativo. Por ejemplo, en las clases de Bachillerato, en lugar de las 28 horas semanales de cualquier centro, en el Lycée se imparten 35 horas.

Esta institución educativa funciona como instrumento de homogeneización cultural, de normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura francesa. Este aspecto se ha conseguido, entre otros aspectos, por la revisión profunda que se ha realizado del curriculum, por la preparación del profesorado y además por la proyección que se le ha otorgado a la enseñanza más allá de sus muros; prolongándose hacia las familias, la administración y toda la comunidad educativa que lo engloba. Todo ello se orienta hacia el enfoque que Valverde (2014) señala como necesario en la medida que su "metodología de aprendizaje genere sentido, significado y comprensión de lo humano" (p.13).

2. Contexto de la diversidad e inclusión educativa

En las últimas décadas, se ha producido un notable incremento de los estudios de la diversidad cultural en las aulas españolas, y éstos además, han ido evolucionando (tanto temáticamente como meteorológicamente) desde la mera descripción de la realidad mediante cuantitativas de los estudios pioneros, hacia el análisis de las prácticas y respuestas educativas, al hecho multicultural en las aulas con el fin de mejorar las prácticas (García Fernández, 2006).

En base a esto, podemos tomar como punto de partida para nuestra reflexión las definiciones del diccionario de la lengua española que concretiza así; diversidad es la "variedad, desemejanza, diferencia" e inclusión, es la "acción de poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites" (RAE, 2014)

Para gestionar la diversidad e inclusión educativa en los centros, es preciso superar una serie de barreras que, en ocasiones, se levantan. Ello requiere precisión y una serie de procesos de reflexión y de colaboración de toda la comunidad educativa. Como afirma Cabada, no se trata de hablar de alumnado con necesidades educativas especiales, de educación compensatoria, de altas capacidades, con dificultades, inmigrantes, ni incluso de profesorado de apoyo, ni menos todavía de un programa específico del centro. Lo que sí se requiere es configurar un compromiso de colaboración entre todos (docentes, profesionales, familias…); la implicación es fundamental.

Por su parte, La Unesco en su documento de referencia afirma que

la educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los

*educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa (*UNESCO, 2008, p.12).

Tras esta valoración, cabe precisar que el fenómeno de las migraciones en la sociedad actual nos debe llevar a enfocar las prácticas educativas desde la realidad diaria en la que vivimos, es decir, en una sociedad diversa culturalmente. La perspectiva intelectual intenta promover relaciones igualitarias y dialogadas entre personas y grupos que pertenecen a entornos culturales distintos y trabaja con las situaciones conflictivas presentes en estos entornos. Con la aproximación a los conceptos expuestos se pretende contribuir a facilitar un mejor tratamiento de las situaciones sociales que pueden incidir en la vida educativa.

3. Iniciativas educativas de las trece secciones del Lycée International de Saint Germain-en-Laye. Breve estudio comparado.

Tras la reflexión que se ha realizado en los apartados anteriores, se ha podido establecer el acercamiento al contexto comparativo que se presenta en este estudio. La riqueza multicultural que ofrece el centro objeto del estudio, protección eficiente contra el conformismo y la uniformidad, se revela particularmente propicia a la abertura y al éxito tanto académico como personal de su alumnado y de todo el personal que desempeña una u otra función dentro del Liceo Internacional de Saint Germain-en-Laye.

Como variables a comparar entre las trece secciones se han seleccionado el tipo de gestión de cada una de ellas, los criterios de admisión que establecen y las iniciativas que durante el curso escolar estudiado, han podido reforzar la interculturalidad en el Lycée.

Respecto al tipo de gestión, el funcionamiento de las diferentes secciones es autónomo por lo que cada una de ellas se constituye bien como entidad pública o bien como entidad privada. En el primer caso, se entiende que cuentan con un respaldo de fondos públicos del país que representan, mientras que en el caso de una financiación privada, esta puede ser obtenida por otras vías (asociaciones, convenios estatales, acuerdos de cooperación,etc.).

Por otro lado, tratándose de un centro de referencia internacional y con cierto reconocimiento en el contexto educativo, las solicitudes de acceso son abundantes en algunas secciones. Ante esta situación, mediante la variable que se presenta, se analiza los criterios que justifican la aceptación de alumnos en las trece secciones internacionales.
Finalmente, a lo largo del curso escolar, el Lycée ofrece la oportunidad de realizar actividades diversas donde cada sección puede participar y hacer partícipe a toda o parte de la comunidad educativa. Por medio de esta variable se puede ver reflejada la implicación de cada una de ellas, en las diferentes iniciativas que la organización del centro confiere a toda la comunidad educativa y que permite profundizar en la vinculación y desarrollo de una práctica educativa basada en la diversidad. Su análisis permite concretar, dentro de cada sección, cuántas iniciativas parten de ellas, quienes las organiza o propone y a cuántos sectores de la comunidad educativa está abierta la misma.

Tras realizar la descripción de las variables, se ha realizado la yuxtaposición con las doce unidades comparativas que posteriormente nos han permitido determinar las conclusiones comparativas siguientes:

- De las trece secciones que integran el Lycée International hay un total de siete que están financiadas y gestionadas al 100% por los respectivos gobiernos, a excepción de la sección rusa la cual reparte al 50% dicha función entre el gobierno francés y el ruso. Las seis restantes son la sección alemana, española, italiana, neerlandesa, polaca y portuguesa. Por lo que respecta a la sección noruega, recibe un 15% de financiación de la asociación de padres y madres. Las secciones americanas, danesa y británica poseen una gestión privada en su totalidad y las dos restantes reciben una pequeña cantidad de financiación pública.

- Once de las trece secciones solicita siempre una prueba de nivel oral y escrito de la lengua de la sección; la sección italiana y alemana no la requieren si se han cursado estudios en el país. En función de los resultados de estas dos pruebas, la sección neerlandesa, noruega, polaca y española valoran el expediente académico del alumno. De igual modo, se ha observado que las entrevistas personales con los candidatos y sus representantes legales forman parte del proceso de admisión. Cabe resaltar que ninguna sección solicita la nacionalidad del país para admitir al alumnado.

- Por lo que respecta a la última variable, todas las secciones intentan organizar diferentes actividades donde la implicación del resto de la comunidad educativa pueda ser importante. Aun así, se puede observar que la sección portuguesa ha llevado a cabo el mayor número de iniciativas pedagógicas con un total de doce mientras que la sección polaca ha podido llevar a cabo cuatro. Por otro lado, la sección británica y portuguesa son las únicas que marcan una mayor implicación del profesorado con sus propuestas y prácticas en el curso escolar 2014/15. Es igualmente destacable la participación de todo el personal que trabaja en el Lycée International así como las familias y otros agentes externos al liceo como pueden ser alumnado, profesorado, familias, etc. Finalmente, la yuxtaposición nos permite visualizar unas iniciativas bastante enfocadas a dos etapas educativas concretas, la educación primaria y el bachillerato. En todas se llevan a cabo actividades de interacción cultural pero en estas dos, la participación es muy acentuada respecto a la etapa de infantil y secundaria.

Discusión y conclusiones

Con este estudio se ha podido observar que la diversidad cultural que encierra es utilizada como un instrumento de aprendizaje social donde todos los agentes educativos participan. Por otro lado, aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros, no se ha podido determinar en el estudio. Se deja abierta esta línea para poder reflexionar en ella con mayor profundidad.

La inclusión debe ser vista como un enfoque de la educación y no como un conjunto de técnicas educativas a establecer. Tiene que ver con la forma de apoyar el aprendizaje, los logros y la participación del alumnado dentro de la comunidad educativa. Por ello, sería aconsejable apostar por una serie de medidas como el fomento de la educación intercultural, elaborar materiales cuyos textos e imágenes no manifiesten estereotipos determinados, adaptar las jornadas escolares en función de las zonas y/o necesidades, ampliar el apoyo interdisciplinario al profesorado, impulsar el respeto mutuo y la solución de conflictos, etc.

La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.

Podemos concluir con la reflexión de Danvers (2012) al afirmar que la pluralidad de las sociedades contemporáneas: es un hecho y también un valor al cual se une la educación intercultural de todos. De esta manera queda así planteada la formación de los docentes en el "raciocinio intercultural" base de una educación inclusiva de la ciudadanía mundial.

Referencias bibliográficas

DANVERS,F. (2012) D. Zay. L'Éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire? Préface de G. Langouët. L'orientation scolaire et professionnelle, 41. Recuperado de: http://osp.revues.org/4013

CABADA, J.M. (2004) La atención educativa a la diversidad. Comunidad Escolar: Periódico Digital de Información Educativa. Recuperado de: http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/753/tribuna3.html

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A (2006) La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución temática, meteorológica, necesidades y tendencias futuras. Comunicación presentada en el I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània: Educació, Integració i moviments migratoria. Propostes per al segle XXI. Celebrada en Palma de Mallorca el 11-13-mayo de 2006.

UNESCO (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

RAE (2014). Diccionario de la lengua española. 23ª edición. Recuperado de: http://www.rae.es

VALVERDE, O. (2014) Hacia una metodología del aprendizaje y de la enseñanza de las humanidades. Revista UNIMAR, 25 (2) pp.11-19

INDICADORES DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Castillo García, Manuel
Consejería de Educación. Inspector de Educación, Sevilla, España
manucastillogar2003@hotmail.com

Ramos Corpas, Manuel Jesús
Consejería de Educación. Inspector de Educación, Sevilla, España
mjramcor@upo.es

Resumen

Uno de los aspectos más comprometidos en la definición de las prácticas educativas es el relacionado con la idoneidad o adaptación de las mismas a la necesidad de los educandos. En este sentido, la acomodación de las prácticas educativas surge mediante un proceso de interacción en el acto didáctico entre docente y discente que intenta dar sus mejores resultados a través del conjunto de prácticas adaptadas a la individualidad de cada sujeto. Para medir el grado de bondad de las prácticas educativas es necesario diseñar un conjunto de indicadores que informen del desarrollo de las mismas. En caso de alcanzarse los objetivos para la que fueron diseñadas las prácticas educativas, y cumpliendo una serie de atributos sancionados por distintas Administraciones e investigadores en el campo de la educación, estas obtendrán el calificativo de *buenas prácticas*. Nos centramos en las prácticas referidas a la diversidad, con el objetivo de plantear grandes categorías para definir indicadores que el futuro identifiquen las buenas prácticas.

Abstract

One of the most involved aspects in the definition of educational practices is related to the suitability or adaptation of these practices to the needs of teachers. In this sense, accommodation of educational practices arises through an interaction process in the teaching act between teacher and student, trying to give the best results through the set of practices adapted to the individuality of each person. Designing a set of indicators that inform of the development of educational practices is necessary to measure the degree of goodness of these practices. If the objectives which educational practices were designed for are achieved, and if they fulfill a number of attributes which are sanctioned by various

administrations and researchers in the field of education, they will get the label of *good practices*. We focus on practices related to diversity, with the goal to propose large categories to define indicators to identify *good practices* in the future.

Palabras clave: Buenas prácticas, equidad, indicador, diversidad.

Keywords: Good practices, equity, indicator, diversity.

Introducción

Uno de los objetivos que tienen todos los sistemas (Colom, 1970; Bourdieu y Passeron, 1977; Bertalanffy, 1976; Medina, Rodríguez y García, 1997) es el aprovechamiento mutuo de aquellas experiencias novedosas que hayan dado resultados. El sistema educativo, de igual forma, tiende a hacer un aprovechamiento y racionalización de los recursos de que dispone con objeto de obtener los máximos resultados (eficiencia). Para ello, es necesario que se detecten aquellas prácticas o experiencias que han mostrado resultados válidos en un contexto determinado. Hoy día, en educación se ha pasado de hablar de calidad más unido al mundo empresarial y asociado a la búsqueda exclusiva de objetivos a hablar de buenas prácticas (Epper y Bates, 2004; De Pablos y Jiménez, 2007; UNESCO, 2009; Pérez, 2011; Zabalza, 2012; Ramos y Castillo, 2013).

1. Objetivo

Elaborar grupo de atributos para el diseño de indicadores de buenas prácticas en la atención a la diversidad.

2. Método

Metodología cualitativa fundamentada en la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) a partir de la información obtenida mediante grupos focales. La técnica de muestreo utilizada ha sido intencional teórica (Strauss & Corbin, 2007), siguiendo una serie de criterios maestros de selección (Singleton & Straits, 2004; Suárez, Del Moral, & González, 2013; Valles, 2000). El proceso de muestreo se ha realizado en dos fases. En la fase inicial se recabó información sobre las buenas prácticas (BBPP, en adelante) de los centros escolares y para ello se diseñó un instrumento denominado "Ficha de recogida de información sobre BBPP en los centros educativos" .Contiene una primera parte sobre datos identificativos del centro escolar, una segunda parte donde se le solicita al centro que clasifique la buena práctica en

una serie de categorías y subcategorías en las que en principio habíamos estructurado la funcionalidad de los centros. En la segunda fase del muestreo, se seleccionaron aquellas BBPP que pertenecieran a la categoría sobre la atención a la diversidad. Como estrategia de obtención de información y análisis de datos se ha utilizado la entrevista grupal Focus Group o Grupo de Discusión, dirigida por dos moderadores expertos en BBPP siguiendo el formato de entrevista semiestructurada con un mismo guión en todos los grupos. No se utilizaron observadores durante las entrevistas. No se atendió a la información no verbal, registrándose únicamente información en audio mediante grabadora Olympus DS-75. Por último, para el análisis de la información recogida desde el enfoque de la Grounded Theory, se han realizado tres tareas fundamentales de codificación: codificación abierta, codificación axial y la codificación selectiva. Para garantizar la validez de conclusiones y resultados se ha utilizado la triangulación de datos o interfuente (Olsen, 2004), en la que se ha contrastado el esquema teórico con las definiciones y explicaciones relativas a los conceptos que aparecen en la investigación previa. También, mediante la revisión por pares (Thomas, 2006) con el resultado de acuerdo en el 90% aprox. de las categorías planteadas y su identificación en el texto, teniendo que ser consensuadas las denominaciones en algunos casos.

3. Buenas prácticas en la atención a la diversidad.

3.1. Génesis de las BBPP.

Aunque no es hasta principios del presente siglo cuando surge el término BBPP, ya en el pasado se establecieron diversas investigaciones educativas por la necesidad de encontrar prácticas referentes que tuvieran una eficacia constatada en la instrucción. La educación comparada nos muestra distintas obras como la de Augusto Basset (1800), con el título de "Ensayo sobre la educación y la organización de algunas partes de la instrucción pública" (Pancera, 1997) o Marc-Antoine Jullien de Paris (1817) "El esquisse et vues preliminares d'un ouvrage sur l'education comparée", que compiló y publicó datos sobre los establecimientos y métodos de educación (García Garrido, 1996).Se establecieron una serie de características que configuran las BBPP educativas por parte de los principales investigadores, tomando como referente a Chickering y Gamson (1991), citamos las siguientes: promueve relaciones entre profesores y alumnos, desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos, aplica técnicas activas para el aprendizaje, permite procesos de retroalimentación, enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea; comunica altas expectativas y respeta la diversidad de formas de aprender.

3.2. Calidad, benchmarking y BBPP.

El concepto "calidad" ha sido uno de los más sugeridos en todos los campos, industria, Administración, escuela. Se utilizaba como sinónimo de respuesta a las necesidades, como valor añadido. No obstante, industria y educación no pueden ser definidos bajo

indicadores basados en el mismo paraguas. El cambio de enfoque calidad por BBPP, surgió precisamente por diferenciar los distintos escenarios en donde se desarrollan las prácticas educativas. "Hurgando en el pasado, podemos decir que, de hecho, lo que actualmente conocemos como buenas prácticas ya se recogía en los años ochenta y noventa bajo la etiqueta de "calidad" (Cabré, 2009, 5). En los años ochenta el modelo de calidad EFQM (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad), sin ánimo de lucro, como vía para la autoevaluación. Los principales conceptos que conforman el modelo EFQM son los siguientes: 1) orientación hacia los resultados; 2) orientación al cliente; 3) liderazgo y coherencia; 4) gestión por procesos y hechos; 5) desarrollo e implicación de las personas; 6) proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora; 7) desarrollo de alianzas; 8) responsabilidad social de la organización.

Figura 1. Modelo EFQM

Fuente: Fundación Europea para la Gestión de la Calidad.www.efqm.es

En España, las distintas leyes educativas han ido configurando un acercamiento al modelo de calidad, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (2002) justificaba el modelo de la calidad en su exposición de motivos: "La educación, que une el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades, está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos y por las exigencias razonables de la vida en común. Pero nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación; nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, [...]". La actual ley educativa, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad, LOMCE 2013, hace referencia al concepto en su preámbulo: "En los años finales del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos. En los años finales del siglo XX, el desafío

consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad. Fernández Díaz (2014, 93-101) hace una consideración para diferenciar las BBPP del benchmarking, utilizando estas como herramienta "Las buenas prácticas son un medio poderoso de aprendizaje y de mejora que debe aplicarse utilizando el "benchmarking", estrategia que permite de forma sistemática analizar, valorar, comparar y adoptar aquello que ya se ha demostrado superior".

3.3. BBPP y atención a la diversidad.

El estudio de las BBPP en la atención a la diversidad, fue subdividida en el proceso de la investigación en distintas subcategorías: a) diseño de los espacios escolares; b) organización del centro y del aula; c) individualización de la enseñanza y diseño de actividades; c) TIC con alumnos de NEAE; d) evaluación desde el enfoque de la diversidad.

Para cada una de estas subcategorías se han extraído distintos elementos nucleares que deben ser la fuente para futuras investigaciones en las que se llegue a un desglose específico de los indicadores. Pasamos a describir los atributos que deberían de contener los indicadores de BBPP en la atención a la diversidad, en cada una de las subcategorías:

a) Diseño de los espacios escolares.

- Eliminación de barreras arquitectónicas.
- Iluminación adecuada, orientación correcta de las superficies..
- Incremento de espacios variados y polivalentes.
- Diversificación de zonas dentro del aula (TIC, biblioteca, rincón de juego, etc).
- Diversificación de espacios dentro del centro.
- Eliminación de mobiliario con riesgo para alumnos con dificultad.
- Cumplimiento de normativas sobre adaptación a personas con minusvalías.

b) Organización del centro y del aula.

- Establecer en el Reglamento de Organización y Funcionamiento un modelo de organización grupal con grupos de alumnos de diversas capacidades (grupos heterogéneos).
- Complementar la heterogeneidad de alumnos según niveles, con la ayuda con profesorado, alumnado tutor, u otro tipo de recurso complementario, dentro del aula ordinaria.
- Utilización de aulas específicas, solo en casos prescritos por los dictámenes de escolarización, huyendo del aislamiento y separación.
- Utilizar distintas formas de agrupamientos en el interior del aula ordinaria, en el que el alumnado comparta su espacio temporal con el resto de compañeros y compañeras.
- Utilizar el patio de juegos, gimnasio, sala de usos múltiples, laboratorios, aulas de tecnología, etc, como espacios alternativos a cualquier situación educativa para que el alumnado se adapte a trabajar en escenarios motivadores en relación con el currículo impartido.

c) Individualización de la enseñanza y diseño de actividades.

- Evaluación previa del nivel de desempeño de competencias del alumnado como base y fundamentación del diseño del curriculum adaptado.
- Diseño del curriculum adaptado mediante instrumentos normalizados por las distintas Administraciones públicas (adaptaciones curriculares significativas y no significativas).
- Respuesta mediante programas específicos de apoyo: planes de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas,

optatividad, libre configuración, etc.
- Evaluación de los programas y medición del éxito educativo.
- Reflexión sobre la adecuación de los planes y programas adaptados.
- Diseño y elaboración de actividades y tareas en relación con el nivel de desempeño, con diferentes grados de dificultad, de lo específico a lo general, de lo evidente a lo complejo, etc.
- Fomentar la participación de todas las estructuras potenciales en el centro (comunidad educativa) para ayudar al alumnado a enriquecerse.
- Asignar por parte del equipo directivo al profesorado con motivación por trabajar con el alumnado NEAE, con perfiles apropiados y con formación específica.
- Fomentar prácticas educativas cercanas al alumnado, respetuosas, con una constante modificación de la planificación previa (principio de flexibilización).

d) TIC con alumnos de NEAE (Castillo y Ramos, 2012).
- Trabajar desde las competencias digitales que posea el alumno.
- Diseño de actividades motivadoras, significativas, colaborativas.
- Cambio de roll del profesor.
- Utilización de videos introductorios a la unidad didáctica, de programas gráficos que motiven al alumnado y de las tecnologías asistenciales.
- Diseñar tareas grupales para la resolución de problemas.
- Utilización del PC para rehabilitación.

e) Evaluación desde el enfoque de la diversidad (Castillo y Ramos, 2012).
- Evaluar contenidos de tipo procedimental.
- Reflexionar sobre la práctica en función de resultados.
- Valorar resultados en función del desarrollo alcanzado y de su propio punto de inicio
- Evaluación continua, no sumativa, colegiada y compartida.
- Incrementar las sesiones de evaluación de los grupos de alumnos con N.E.A.E. tanto en tiempo como en momentos.
- Realizar formación respecto a la evaluación de este tipo de alumnado, respecto a metodologías, elaboración de instrumentos, etc

Discusión y conclusiones

Los principales resultados obtenidos conforman un conjunto de restricciones y variables a tener en cuenta en el enfoque de las BBPP, obtenidos a través de la técnica utilizada (grupos de discusión). Se han ido conformando definiendo distintas categorías y subcategorías en el marco de la enseñanza; teniendo en cuenta las distintas fases o dimensiones del acto didáctico (Jackson, 1991; Marqués, 2002; Zabalza, 2003). Teniendo en cuenta que la complejidad de la elaboración de indicadores suscita una fase de puesta en común no contaminada que satisfaga el objetivo de la investigación "considerados aisladamente pueden conducir a una errónea idea de la realidad que se trata de describir. Más aún, a veces se los utiliza en forma independiente para sostener un curso de acción o una posición determinada en un debate ideológico. Por eso, su elección e integración en un sistema de indicadores, a pesar de su aparente sencillez, conlleva la complejidad propia de la elección de la base de análisis para que la interpretación que se derive de esos datos" (Morduchowicz, 2006, 27). Por todo esto, hemos optado por establecer grandes subcategorías de atributos que conformaran las definiciones futuras de indicadores realizadas en investigaciones venideras.

Referencias bibliográficas

BERTALANFFY, L. (1976). Teoría general de sistemas. México. F de C.E.

BOURDIEU, P. Y PASSERONN, J.C. (1977). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.

CABRÉ, M.T. (2009): Terminología y buenas prácticas. Actas de la Conferencia 2009. Publifarum, nº 12, 2010. Recuperado de: http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=161

CASTILLO, M. Y RAMOS, M.J. (2012). M.J. Buenas Prácticas en la Atención a la Diversidad. Ponencia VII Congreso de ADIDE. Asociación de Inspectores de educación de Andalucía. Cádiz, 2012.

CHICKERING, A.; GAMSON, Z. (EDS.) (1991). New Directions for Teaching and Learning, Aplying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education. New York: Jossey-Bass.

COLOM, A.J. (1970). Sociología de la educación y teoría general de sistemas. Barcelona: Oikos-Tau.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978.
DE PABLOS, J. Y JIMÉNEZ, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 6 (2), 15-28. Recuperado de: [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/].

EPPER, R. Y BATES, A.W. (2004): Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes. Barcelona: Editorial UOC. Colección Educación y Sociedad Red.

FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. (2014): Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia. Revista del Consejo Escolar del Estado Vol. 3/N.º 5/2014. Participación Educativa. 92-101

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1996): Fundamentos de Educación Comparada. Madrid: Dykinson.

JACKSON, P. W. (1991). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

MARQUÉS, P. (2002). Buenas prácticas docentes. Revista DIM.

MARTÍN, E. (2013). Evaluación de centros y profesores. Madrid: UNED.

MEC (1990). LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990).

MEC (2002). LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (B.O.E. 24/12/2002).

MEC (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE de 4 de mayo de 2006).

MECD (2013). LEY ORGÁNICA 8/2013, de 10 de diciembre, de mejora de la calidad de la educación (BOE de 9 de diciembre de 2013).

MEDINA, R.; RODRIGUEZ, T.; GARCÍA, L. (1997).Teoría de la Educación I. Madrid: UNED.

MORDUCHOWICZ, A. (2006).Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. Buenos Aires, UNESCO

UN MODELO EDUCATIVO REVELADOR QUE DA RESPUESTA AL FRACASO ESCOLAR

Corchuelo Fernández, Celia
Universidad de Huelva, Huelva, España
celia.corchuelo@dedu.uhu.es

Cejudo Cortés, Carmen María Aránzazu
Universidad de Huelva, Huelva, España
carmen.cejudo@dedu.uhu.es

Iglesias Villarán, Inmaculada
Universidad de Huelva, Huelva, España
inmaculada.iglesias@dedu.uhu.es

Resumen

El estudio que hemos llevado a cabo en la presente comunicación trata de demostrar cómo las buenas prácticas que los docentes de las escuelas alternativas tienen en sus centros (aprendizaje significativo, proximidad y refuerzo) es un instrumento pedagógico eficaz para disminuir las tasas de fracaso y abandono escolar y, en otros casos, eliminar esas dos lacras que tiene el sistema educativo y que se agudiza en ciertos contextos sociales.

Básicamente, este estudio está articulado en un marco teórico, un proceso investigador o marco metodológico, unos resultados provenientes de ese estudio y el establecimiento de unas conclusiones.

Abstract

The study that has been carried out in this communication tries to proof how the use of good practices followed by teachers in the so called alternative schools (significant learning, proximity and reinforcement) is an efficient pedagogical tool in order to diminish the failure percentage and school early leaving; in some other cases, it helps to make these two problems disappear from the educative system. Those problems are more evident in some social contexts.

Basically, this research is done in a theoretical and methodological framework and a researching process, results coming from this study and the establishment of conclusions.

Palabras clave: Buenas prácticas, escuelas alternativas, aprendizaje significativo, proximidad, refuerzo.

Keywords: Good practices, alternative schools, significant learning proximity, reinforcement.

Introducción

Las buenas prácticas docentes, con sus implícitos cambios en la metodología a seguir, resultan beneficiosas en todos los niveles educativos, pero especialmente en la etapa de secundaria, cuando florecen las consecuencias del desenganche progresivo por parte del alumnado y se desencadena el abandono prematuro. Con el fin de identificar las buenas prácticas más comunes en los contextos de exclusión social, tenemos por un lado a Ritacco y Amores (2011), los cuales hicieron un seguimiento de las acciones educativas en programas de apoyo y refuerzo de tres Institutos de Enseñanza Secundaria, ubicados en zonas desfavorecidas y con altas tasas de fracaso escolar. Se tuvieron en cuenta particularmente las prácticas relacionadas con «las dinámicas organizativas (coordinación entre el profesorado, implicación de las familias, potenciación de la atención a la diversidad), las relaciones personales (apego, proximidad, cercanía, afecto, refuerzo positivo) y las adaptaciones curriculares y pedagógicas, todo ello vinculado a la situación del alumnado en su contexto» (p.1), y que buscaban reconducir la trayectoria del alumnado abocado de forma aparente al fracaso y la exclusión hacia el éxito escolar, fomentando, al mismo tiempo, la cohesión social en la comunidad.

Y por otro lado, en la *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado* (2012), las buenas prácticas docentes no están restringidas al entorno del aula y han de trascender el acto puro de enseñar, esto es, los cambios en las actuaciones que tienen como propósito desencadenar mejoras en los resultados educativos han de abarcar todo lo que afecte al funcionamiento de la escuela.

Las buenas prácticas docentes se materializan cuando lo que entendemos por una escuela inclusiva o alternativa, aquella que lucha por ofrecer absoluta igualdad de oportunidades a su alumnado para que desarrolle al máximo sus capacidades y puede aspirar a un mismo objetivo, independientemente de la situación de desventaja en la que se pudiesen encontrar. En este aspecto, la atención a la diversidad y la educación especial desempeñan un papel fundamental; no obstante, ahondando en el concepto de escuelas inclusivas se ha señalado la importancia de implementar buenas prácticas por parte de los centros que provoquen un cambio de paradigma, un cambio en los contextos, un cambio cultural en la línea que apunta López Melero (2013). Una escuela donde todos son competentes cognitiva y culturalmente, donde el conocimiento se aprende de manera social, el trabajo es cooperativo y el aprendizaje dialógico, una escuela donde se conversa y se aprende a pensar, donde se respetan las diferencias como un valor, donde participan las familias con su mundo de valores y donde los docentes no son solo transmisores de conocimientos.

1. Buenas prácticas en las escuelas alternativas

El *Informe de la Inclusión Social en España*, editado en 2009 por la Obra Social de Caixa Catalunya, observó la frecuencia con la que equipos directivos y docentes, en su frustración ante el avance del fantasma del fracaso escolar y el riesgo de exclusión social del alumnado, reclaman la intervención de las administraciones públicas, cuando la clave real para redirigir el camino de los adolescentes hacia un futuro laboral y social fructífero está en la inclusión que se practique dentro de los muros de la escuela.

De acuerdo con lo difundido en este informe del año 2009, «el sistema educativo debe impedir que los jóvenes y los adultos vean mermadas sus oportunidades de progreso a lo largo de la vida a causa de no haber alcanzado credenciales educativas adecuadas y presentar limitaciones importantes en aspectos cognitivos y de actitud para su inserción social y laboral» (p.175). En las circunstancias sociales actuales, esa inserción requiere que los educandos adquieran, además, habilidades y competencias que les permitan adaptarse eficazmente a la sociedad de la información y al mercado global: sin duda alguna, un doble reto. Si, de manera añadida, se parte de que cada alumno o alumna presenta unas dificultades específicas para amoldarse a la perfección al sistema educativo, las cuales hay que abordar desde la individualización y la atención a la diversidad, el esfuerzo por innovar y flexibilizar se vuelve sencillamente indispensable.

La investigación de Echeita y Ainscow (2011) quiso recalcar una serie de puntos fundamentales que definen la esencia de una escuela inclusiva o alternativa.

Esto es, no basta con atender individualmente, no es suficiente «integrar» a un alumnado aparentemente heterogéneo bajo un mismo techo. El equipo directivo y docente de un centro ha de conocer todas las alternativas posibles, ser consciente de los esfuerzos que conlleva y, ante todo, ha de saber «cómo incluir». Para ello, se ha de tener en mente que educar en inclusión es un proceso y no ocurre en una hora lectiva; ni siquiera de un día para otro: es necesario observar, introducir mejoras, evaluar y reajustar métodos. Para los autores mencionados, de hecho, la educación supone una «búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado» (p.4). A lo largo de este proceso, se estudia la forma de lograr sacar partido a las particularidades únicas de cada individuo, con el fin de maximizar su rendimiento. Reforzando conductas, alentando al alumno, llegando a él desde el acompañamiento. Sirviendo de guía, apoyándolo en sus decisiones orientándolos para la vida y formándolos para el futuro.

Podemos traer a colación una reflexión de Boff, Maturana, Batalloso y Pep (2008) que ahonda en este sentido:

La convivencia tiene que ver con las emociones, tiene que ver con el respeto, con el amor, con la posibilidad de escuchar, de respetarnos en las discrepancias [...].

[...] la tarea central de la educación y la democracia es que ese tránsito hacia la vida adulta sea en la configuración de un mundo en el cual se puede colaborar y se puede aprender todo porque no se tiene miedo a desaparecer en la colaboración y no se tiene vergüenza a no saber (p.66).

Algo más generalizada es la aproximación ofrecida por Murillo y Duk (2011) en su análisis de «escuela eficaz» y «escuela inclusiva». Para este estudio, la idea de escuela alternativa se corresponde con la realidad de los centros

que con mayor eficacia combaten la exclusión social y educativa y que, normalmente, también son aquellos que proporcionan una educación de calidad y no por sus contenidos sino por su manera de calar en todos por igual, sin verse obstaculizada por las limitaciones personales o intelectuales.

Estos, y todos los centros, en la opinión de la investigación mencionada, deberían ser responsables de acoger al alumnado de cualquier tipo: con discapacidad física o psíquica, con coeficiente intelectual por encima de la media, de origen inmigrante, perteneciente a minorías lingüísticas o étnicas, de origen inmigrante, con situación socioeconómica baja o muy baja, etc.

Tal misión se vuelve particularmente importante en nuestros días, ya que muchas de las condiciones enumeradas son consecuencias directas de los males que han azotado a la sociedad en años recientes: la recesión económica, las altas tasas de desempleo y el creciente fenómeno de la inmigración. Ante esa problemática, Jiménez Vicioso (2013), subrayó la enorme importancia de utilizar la mediación intercultural en el ámbito escolar, una medida aún poco desarrollada en España. Con todo, el autor vislumbró oportunidades en lugar de desventajas en la situación actual, afirmando que «vivimos momentos de esperanza, de solidaridad, de construcción de redes sociales y de apoyo que afrontan colectivamente los problemas que la crisis está generando» (p.8), respaldando así la idea de que el reto de la diversidad enriquece y fortalece a las comunidades educativas y sociales.

Conforme a la visión de Arnaiz (2002), se hace necesario ir más allá en la buenas prácticas integradoras para lograr educar con éxito a estudiantes con problemas en el aprendizaje, trastornos del comportamiento o dificultad para entender el idioma dentro del marco de la educación general. En línea con investigaciones anteriores, empero, la autora agradece la existencia de estos distintos tipos de alumnado, pues considera que retan al sistema educativo y lo potencian, o lo que es lo mismo, según sus propias palabras «son estudiantes que fuerzan a romper el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar» (p.3).

2. Aspectos metodológicos.

Para llevar a cabo esta investigación hemos optado por un método descriptivo, empleado para recoger, organizar, sintetizar, presentar, analizar, generalizar y concluir los resultados que surgen del los distintos instrumentos de recogida de información. Dicho método implica la recopilación y presentación sistemática de datos para exponer una idea clara de un determinado fenómeno o situación, evaluando los objetivos propuestos.

Nos hemos basado en el método descriptico entendido como una estrategia para la indagación de un fenómeno u objeto de estudio. Se justifica su utilización debido a su flexibilidad para adaptarse a las demandas de comprensión y explicación de nuestra realidad, mejorando los procesos y productos de investigación. De ahí el uso del método cuantitativo mediante el registro de observación.

Tan solo aquí se ha expuesto una parte de los resultados que ha volcado el estudio, nos hemos centrado en los aportados a través del registro de observación, pues la investigación es mucho más amplia y concluyente, mostrando datos muy relevantes y significativos.

2.1. Análisis de las observaciones.

El proceso de fiabilidad y validación de constructo de cada escala de observación se describe a continuación. Si bien, es preciso indicar que los índices de fiabilidad de la escala se han obtenidos tras eliminar aquellos elementos que poseen índices de correlación elemento-total corregida inferior a 0,150, y que a su vez afectaban negativamente a los valores de Alfa, y aumentaban el valor de la varianza de la escala.

Asimismo, el índice KMO de la escala, con valor de 0,555, permiten concluir la conveniencia del análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett que evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de la escala, tiene un índice de significación < 0,001, por lo que el análisis factorial puede aplicarse.

2.2. Análisis de la validez de constructo.

Para el análisis de la consistencia interna de la escala se analizan las siguientes propiedades:
La fiabilidad (Tabla 1). Mide la consistencia de los indicadores que forman el constructo, es decir, que los indicadores están midiendo lo mismo. Se calcula el Alpha de Cronbach, y la fiabilidad compuesta que oscilan entre 0 (ausencia de homogeneidad) y 1 (máxima homogeneidad).

El valor de Alfa es 0,457 para 6 elementos y 77 observaciones, siendo la fiabilidad compuesta 0,796.

Validez convergente (Tabla 2). Mide el grado en el que los indicadores reflejan el constructo, es decir, miden lo que se propone medir.

Para ello, se utiliza: a) el promedio de la varianza extraída, siendo el valor mínimo recomendado 0,5.; y b) la carga del factor, es decir, los indicadores que componen el factor, siendo recomendable que la carga de cada indicador en el factor supere 0,5. En este sentido, el promedio de la varianza extraída es del 67,4%. Asimismo, la carga de los indicadores en cada factor, en todos los casos supera 0,65. El análisis factorial identifica el modelo teórico subyacente definido por tres factores. A saber: a) proximidad, en las relaciones profesor alumno y entre compañeros; b) aprendizaje significativo, haciendo referencia a la conexión con las experiencias del entorno, la coherencia del material y la participación de los estudiantes; y c) refuerzo, haciendo referencia a la atención que el profesor pone en las fortalezas de los estudiantes.

Tabla 1. Indicadores de consistencia interna de la escala de observación.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento total corregido	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Coherencia del material	16,27	15,017	,212	,217
Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela	17,38	35,01	,240	,448
Conversación sustancial, sustantiva, con sus compañeros o profesores	16,51	4,937	,289	,382
Participación de los estudiantes	16,27	5,175	,322	,381
Relación profesor-alumno	16,23	5,392	,284	,402
Refuerzo de aspectos personales	16,62	5,238	,150	4,52

Tabla 2 Análisis de los componentes principales.

	Componentes		
	Proximidad	Aprendizaje significativo	Refuerzo
Conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros y profesores	,812		
Relación profesor-alumno	,858		
Conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela		,670	
Coherencia del material		,721	
Participación de los estudiantes		,284	
Refuerzo de aspectos personales		,663	,934

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones.

Hemos tratado de conocer las buenas prácticas que el profesorado despliega en las escuelas alternativas. Para ello, hemos compendiado un modelo de atención educativa que se pone en práctica con un alumnado caracterizado por una trayectoria de fracaso escolar y el riesgo de exclusión social. En nuestro estudio, hemos recopilado y definido las buenas prácticas docentes enfatizando en aquellas en los cuales en sus centros se están obteniendo unos resultados positivos y han atraído de nuevo al sistema educativo a chicos y chicas que lo habían abandonado o al menos lo percibían con grandes dosis de escepticismo, consiguiendo que no renuncien, que se den una segunda oportunidad y que encuentren una motivación que les abra nuevos horizontes y expectativas personales y educativas. Hemos querido, puntualizar y matizar esas respuestas que llevan a cabo en las clases, ver de cerca y de forma minuciosa cuales son las claves del éxito y como se ponen en práctica, para lo cual hemos empleado los registros de observaciones realizadas directamente al profesorado en sus aulas extrayendo las acciones didácticas.

En suma, hemos intentado usar las técnicas apropiadas para la descripción objetiva y sistemática del contenido manifiesto o implícito de los datos aportados por el profesorado, buscando la manera más directa de saber qué hacen y cómo lo hacen para «reenganchar», motivar y enseñar a este alumnado.

Hemos podido profundizar en la realidad del fracaso escolar en Secundaria y en contextos de exclusión social, y comprobar de primera mano cuáles son los problemas más comúnmente encontrados y las formas de afrontarlos.

Práctica pedagógica.

a) Aprendizaje significativo:

- Los docentes de las escuelas alternativas tratan en profundidad los conceptos o ideas claves, básicas para la enseñanza, presentando los temas de forma integral, no fragmentados y sin conexión.
- En las clases, el profesorado intenta conectar -aunque no siempre lo consiguen- con las experiencias de la «vida real» del alumnado, estableciendo ejemplos significativos y mejorar las expectativas, valores y aspiraciones, más allá de la escuela.
- Los y las estudiantes parecen responder a esta metodología de trabajo, ya que cuando se aplica convenientemente, se centran en la tarea a desarrollar, disminuyendo significativamente la pérdida de atención y las conductas disruptivas.

b) Proximidad:

- La actitud preponderante en las escuelas alternativas es la de mantener una fuerte relación de confianza entre el profesorado y la mayoría de los estudiantes. También resulta ser frecuente la existencia de un apoyo bastante positivo. Lo cual queda reflejado en las conversaciones mantenidas entre docente y alumnado, que permiten establecer relaciones de amistad y son capaces de generar confianza mutua.
- Los datos sobre la relación *profesor-alumno* demuestran que en una significativa mayoría el profesorado crea una relación de confianza/cercanía/diálogo/escucha mientras que sólo una exigua minoría no pasa de una relación estrictamente formal.

c) Refuerzo:

El profesorado de las Escuelas alternativas se vale de reforzamientos positivos, trabajando la autoestima/motivación y las características de personalidad del alumnado. Paralelamente, se observan características específicas de liderazgo en estas escuelas, ya que la mayor parte del profesorado mantiene, como forma de liderazgo, cierto equilibrio entre autoridad y consenso democrático.

Si bien las características arriba indicadas son comunes a las escuelas de alternativas, pueden observarse diferencias en la práctica docente en relación con la etapa educativa a la que nos refiramos. De hecho, las diferencias fundamentales entre ambos ciclos se dan en los aspectos didácticos de *conexión con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela y refuerzo de aspectos personales*, que es más alto en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Le sigue la categoría *coherencia del material* que en este caso es mayor en el primer ciclo de la Educación Secundaria.

Sin embargo, en el resto de aspectos didácticos, *conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores; participación de los estudiantes; relación profesor-alumno*, se aprecia poca diferencia en las diferentes etapas educativas. Si observamos el nivel de *relación profesor alumno*, es ligeramente mayor en el primer ciclo que en el segundo ciclo de la secundaria.

Por otro lado, centrándonos en la categoría *conversación sustancial, sustantiva con sus compañeros o profesores,* es en segundo ciclo de la E.S.O donde presenta un valor un poco más alto que en el primer ciclo. El último aspecto didáctico, *participación de los estudiantes*, es el que menor diferencia presenta en función del ciclo educativo.

De todo ello se deduce que las prácticas educativas a lo largo de toda la Educación Secundaria obligatoria son similares.

Referencias bibliográficas

ARNAIZ, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Education Siglo XXI, 30, 25-44.

BOFF, L., MATURANA, H., BATALLOSO, J.M., Y PEP, A. (2008). Figuras y paisajes de la complejidad en la educación. Colección Sendas y Travesías del Pensamiento. Valencia (España): Ediciones del Crec. CAIXA CATALUNYA OBRA SOCIAL (2009). Informe de la Inclusión Social en España. Barcelona: CIIMU.

CONSERJERÍA DE EDUCACIÓN. (2012). Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado. España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

ECHEITA, G., Y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26-46.

JIMÉNEZ, J.R. (2013). Presentación del monográfico: desafíos para la educación intercultural. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa, 13, 7-11.

LÓPEZ, M. (2013). Escuela inclusiva. Entrevista a Miguel López Melero. Red de escuelas interculturales. Recuperado el 22 de enero de 2014 en: http://www.escuelasinterculturales.eu

MURILLO, F.J., Y DUK, C. (2011). ¿Escuelas eficaces versus Escuelas inclusivas? Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Escuela de Educación Diferencial, 4, 11-12.

RITACCO, M.J., Y AMORES, F.J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. Revista de currículum y formación del profesorado, 15, 118-137.

FROM CORRIDOS TO HIP HOP: INTEGRATING MUSIC IN MEXICAN AMERICAN STUDIES COURSES

Cervantes, Marco
University of Texas at San Antonio
marco.cervantes@utsa.edu

Andrés Cabello, Sergio
Universidad de La Rioja, Logroño (La Rioja), España
sergio.andres@unirioja.es

Machado-Casas, Margarita
University of Texas at San Antonio (Texas), San Antonio, Estados Unidos
Margarita.MachadoCasas@utsa.edu

Abstract

In this short essay, I illustrate how the use of music in Mexican American Studies courses at the University of Texas at San Antonio enhances the learning experiences for classrooms with a majority of Mexican and Mexican American students. Within courses such as the "Introduction to Chicana/o Studies" and "Mexican American in the Southwest," I work to presents ways for students to engage in discussions on cultural expressions that have been disregarded in Texas school systems. In south Texas, music especially popular among students include *corridos/norteñas/rancheras*, and hip-hop. Employing these expressions in conjunction with reading material has proved to create rewarding educational gains that exhibit what Django Paris (2012) describes as a "culturally sustaining pedagogy" that "requires that our pedagogies be more than responsive of or relevant to the cultural experiences and practices of young people—it requires that they support young people in sustaining the cultural and linguistic competence of their communities while simultaneously offering access to dominant cultural competence" (p. 95). To show this, I expound on the ways using *corridos, rancheras, norteñas,* and hip-hop in Mexican American Studies courses can allow for an understanding of students' identity and history within the San Antonio, Texas, the US, and globally.

Palabras clave: Mexican American Studies, Chicana/o, Tejana/o, performance pedagogy, hip hop studies.

Introduction

In this short essay, I illustrate how the use of music in Mexican American Studies courses at the University of Texas at San Antonio enhances the learning experiences for classrooms with a majority of Mexican and Mexican American students. Within courses such as the "Introduction to Chicana/o Studies" and "Mexican American in the Southwest," I work to presents ways for students to engage in discussions on cultural expressions that have been disregarded in Texas school systems. In south Texas, music especially popular among students include *corridos/norteñas/rancheras,* and hip-hop. Employing these expressions in conjunction with reading material has proved to create rewarding educational gains that exhibit what Django Paris (2012) describes as a "culturally sustaining pedagogy" that "requires that our pedagogies be more than responsive of or relevant to the cultural experiences and practices of young people—it requires that they support young people in sustaining the cultural and linguistic competence of their communities while simultaneously offering access to dominant cultural competence" (p. 95). To show this, I expound on the ways using *corridos, rancheras, norteñas*, and hip-hop in Mexican American Studies courses can allow for an understanding of students' identity and history within the San Antonio, Texas, the US, and globally.

One of the first examples of music that I use in the class is Texas Mexican *corrido*, a ballad song that relates to local and/or national events that include—a hero's story, a villain's tale, a battle, or a natural disaster. Using corridos in class helps to foreground the history of Mexican American struggle and resistance in the face of US conquest, colonization, and authority. The songs allow for discussion of race, place, and gender and present opportunities to make connections to today's society where students live.

One of the first songs that we discuss in the course is the *corrido* of Gregorio Cortez. The song, based on historical events, describes how Cortez shoots a sheriff in self-defense after the sheriff killed his brother unjustly (Paredes, 1958). This leads to Cortez outrunning authorities and leaving them on a chase around the region, creating the legend of Gregorio Cortez. In one part of the *corrido*, when Cortez is accused of killing the sheriff, the song lyrics read:

Decía Gregorio Cortez
Con su pistol en la mano
"no Niento haberlo matado
ai que siento es mi hermano

In the face of racial profiling and deadly violence, Cortez stands up to the officials and presents a symbol of resistance to occupation among Mexican Americans. These lyrics in the corrido allow students to view ways in which the oral tradition had been passed down through generations and also opens up conversations on present racial profiling as well as historical events that *corridos* reference such as the War for Texas Independence, Mexican American War, and the signing of the Treaty of Guadalupe Hidalgo.

Using other traditional Texas Mexican musical forms such as Tejana/o *rancheras* are also useful because they also point to significant component to Mexican American identity. Further, through use of gendered reading of *rancheras* (Herrera-Sobek, 1993); (Vargas, 2012) we examine gender dynamics and engage in critical discussion on women's voices within the genre. In ranchera song "Mal Hombre," for instance, legendary Tejana musician Lydia Mendoza confronts patriarchal notions of male entitlement and machismo in Tejano culture. She sings:

Mal hombre
Tan ruin es tu alma que no tiene nombre
Eres un canalla Eres un malvado
Eres un mal hombre

Examining this song through a Chicana feminists lens allows for ways to discuss the agency Chicanas practice. Over the chords and the notes, Mendoza's voice aligns with generations of Mexican American women who were working to navigate through a climate of racism and sexism in a patriarchal anti-Mexican society as well as within Mexican and Mexican American households.

Listening to and further discussing border identity among Mexican Americans offers the opportunity to explore notions of citizenship and place along and around the US Mexico border. Los Tigres Del Norte's song "Jaula De Oro," for instance, present notions of citizenship and belonging as well struggles navigating between Mexico and US cultures. The song reads:

Mis hijos no hablan conmigo
Otro idioma han aprendido
Y olvidaron el español
Piensan como americanos
Niegan que son mexicanos
Aunque tengan mi color

The lyrics present disjuncture between families, learning English, forgetting Spanish, and confusion with identity loss. These are all experiences many of my students face and using music in the course allows students to comment and share experiences on lived experience.

Analyzing lyrics, music and style pushes discussion of space and time and helps situate events that students experience. Many of our students come from San Antonio or South Texas and have familial connections to the events that took place in Texas history. Also, students coming from areas of South Texas come from diverse backgrounds and listening to these genres allows for the pointing to the difference between *conjunto*, Tejano, nortneño, and recognizing how these differences inform us on how variants of Mexican American and Chicana/o identity are never fixed. It is also necessary to connect students with other musical forms that have shaped Mexican American culture and identity. In the case of South Texas, hip-hop continues to drive much of youth culture.

Hip Hop music presents moves towards breaking generational lines and allowing the material covered in class to take on more meaning for incoming students. When presenting hip hop to the class, we cover reasons for Puerto Rican migration to New York and how Black Latina/os in the Bronx employed music, words, and style to shape culture in communities and affect personal identity formulation. The culture continues to hold a strong tradition of performance and consumption within Chicana/o and Mexican American traditions, and there are many similarities within hip-hop and the *corrido*, which welcomes cross-cultural explorations of overlapping Black and Chicano themes and tropes. Discussing hip hop, for me, also presents a way to explore my own culture, identity, and performances as an emcee in San Antonio's hip hop community.

Through questionnaires and course discussion, I have found the music of Bocafloja (Mexico), Siete Nueve (Puerto Rico), and Krudas Cubensi (Cuba) resonates well with course material covered in Mexican American Studies courses. While these artists are not from South Texas, using their work in the classroom has allowed me to engage in more global discussions that Chicana/o activists have been working towards since the early roots of the Chicano Movement.

Bocafloja, poet, hip-hop and spoken word artist from Mexico City, critically addresses topics such as institutionalized racism, social and political oppression, mental slavery, and colonialism. On one of his most popular singles, "Autónomo," or "Autonomous," he calls for social and mental autonomy from corporate and governmental

control. Within the song he critiques corrupt politics within Mexico, U.S. romanticizing and exploitation of Mexico, and anti-Black racism within both the US and Mexico.

In "Autónomo" Bocafloja lyrically establishes himself in a global context and informs the listener of the importance of awareness of injustice in the world outside of his hometown. He raps:

Siempre en la mira la visión global
que va forjando cada paso mi entorno local
son las historias de un poeta en el distrito federal
con odio a la derecha y al zócalo

Through these lines, Bocafloja mobilizes within and outside of Mexican and U.S. nation-states and demonstrates how both empires systematically marginalize poor, Black, and Indigenous groups. From Mexico's capital, Mexico City, D.F., Bocafloja recalls the corruption surrounding the 2006 Presidential election of Felipe Calderón, which sparked mass protest at the Zócalo. In his lyrics, Bocafloja maps how artists, along with protesters, have collective power to combat corrupt politics and shift cultural and political hegemonies. Through lyrics, stylization, music samples, and lyrical cadence, Bocafloja situates decolonial thought and practice and calls for liberation from US and Mexican modernist notions of class and society.

Like Bocafloja, rapper Siete Nueve exposes the social damages of colonial projects in Latin America. Born in the Dominican Republic and now living and working in Puerto Rico, Siete Nueve comments on layers of occupation and the relationship that both spaces have with U.S. imperialism. Further, Siete Nueve combats anti-Dominican and anti-Black biases in Puerto Rico. His lyrics present a disruption of US occupation on the island and a lament for lives lost globally due to US imperialism. As such, Siete Nueve's music provides useful perspective when discussing world systems and transnationalism.
In Siete Nueve's song, "Fuego," he challenges U.S. imperialist interventions in Puerto Rico; the song calls for a "fire" to be set to Puerto Rico's colonial state. The lyrics begin,

No me engañan las noticias porque nunca las escucho,
la tele te idiotiza tienen el bolsillo sucio,

In these lines, Siete Nueve details a distrust of media outlets in Puerto Rico. He charges corporate television programming for adding to the continued suppression of Puerto Rican political struggles, as well as for whitewashing Puerto Rican identity through silencing and obscuring darker skinned oppressed subjects. He calls for the public to collectively "dale espalda," or "turn its back," on the imperialistic system that keeps subaltern colonized subjects in a state of poverty. These power systems include religious institutions that, Siete Nueve raps, continue to feed the colonial project while relying on the faith of exploited subjects. The song also signals a rejection of the current government in Puerto Rico controlled by US monetary interests.

Another Quilomobo member Krudas Cubensi (Havana, Cuba) are a Black feminist, queer, and vegan political activist hip-hop group formed in Havana, Cuba. The group challenges imperialist colonial ideologies with a focus on combating oppressive patriarchal, racist, and colonial paradigms. The music of "No Me Dejaron," like many of their other songs, features components of Cuban son and reggae, fused with hip-hop. As the kick and snare punctuate the track, the Krudas sing the chorus of the song and recount racist and discriminatory views that Western nations have towards Black Cubans. They sing:

No me dejaron entrar en España, dicen que Cuba tiene mala maña.
No me dejaron entrar en España, dicen que Cuba tiene mala maña.

In the first verse, rapper Olivia Prendes describes the othering of Black bodies within Western nations that enforce racist ideologies:

> *Ey, no me dejaron entrar en España porque como soy negra pa esa gente soy extraña, y con este pelo asi dijeron tiene la cabeza en las musaraña*

When Olivia tries to enter Spain, her appearance and identity are put on trial. Within the narrative the colonized and enslaved subject returns to the colonized space where they are denied entrance. Thus, Krudas' lyrics expose systematic racism, similar to the US, applied towards gaining citizenship in the Global North and Western notions of claims to land and territory.

The work of Bocafloja, Siete Nueve, and Krudas Cubensi continues to provide epistemologies that allow for the exploration of cultural, historical, and political landscapes in ways that transcend traditional classroom formats. Looking at these artists from various backgrounds informs the courses that we teach. Patricia Leavy (2009) expands on this notion of performance as a unique pedagogy that can "bring research findings to life, adding dimensionality, and exposing that which is otherwise impossible to authentically represent" (p. 135). Thus, the performances of these hip-hop groups tap into levels of consciousness that move beyond student/instructor dichotomies. The relationship between audience and performer allows for readings of history, society, language and more as performance involves audience and performer transcending what can be learned from a textbook or academic lecture.

Referencias bibliográficas

BOCAFLOJA (2009). "Autonomo." El Manual De La Otredad.

CORRIDOS SIN FRONTERAS (2002) "Gregorio Cortez" performed by Rocha, P. and Martínez, L. Smithsonian Institution http://www.corridos.org/main2.asp?language=E

HERRERA-SOBEK, M. (1993) The Mexican Corrido: A Feminist Analysis. Bloomington, ID: Indiana University Press.

KRUDAS CUBENSI. (2000). "No me dejaron entrar." Krudas Compilación.

LEAVY, P. (2009). Method meets art: Arts based research practice. New York, NY: Guilford.

LOS TIGRES DEL NORTE (1984) "Jaula De Oro" Jaula de Oro.

MENDOZA, L. "Mal Hombre" (1992) Mal Hombre and other original hits from the 1930s.

PAREDES, A. (1958). With his pistol in his hand: A border ballad and its hero. Austin, Texas: UT Press.

PARIS, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. Educational Researcher, 41:3, 93-97.

SIETE NUEVE. (2010). "Fuego." Mixtape de 79.

VARGAS, D. (2012). Dissonant Divas in Chicana Music The Limits of La Onda. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

MEJORAR LA INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EDUCATIVA PARA REDUCIR EL ABANDONO TEMPRANO DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN ESPAÑA

Cívico Ariza, Andrea
Universidad Internacional de Valencia, España
andreacivico@outlook.es

Colomo Magaña, Ernesto
Universidad Internacional de Valencia, España
ernesto.colomo@campusviu.es

Cuevas Monzonís, Nuria
Universidad Internacional de Valencia, España
nuria.cuevas@campusviu.es

Gabarda Méndez, Vicente
Universidad Internacional de Valencia, España
vgabarda@campusviu.es

Resumen

El abandono escolar temprano afecta al conjunto de jóvenes de entre 18 y 24 años que no están escolarizados. Se trata de un problema especialmente acusado en España, ya que las tasas se sitúan entre las más altas de la Unión Europea, pese a que han disminuido en los últimos años. Si además, consideramos a los estudiantes extranjeros que residen en España, su porcentaje de abandono escolar temprano es aún mayor, lo que conlleva futuros riesgos de exclusión social y dificultad para acceder con garantías al mercado laboral.

La globalización trae consigo la convivencia de distintas culturas en un mismo contexto, dando lugar a diferentes situaciones en función de la capacidad de interrelación de las mismas. Desde el ámbito educativo, la escuela centrada en la interculturalidad favorece la adquisición de aptitudes y actitudes que permiten a los educandos convivir a nivel social desde una perspectiva inclusiva, ofreciendo a todos las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo.

Esta comunicación pretende subrayar la importancia de fomentar programas de inclusión educativa e interculturalidad para los alumnos extranjeros como instrumento para reducir sus altas tasas de abandono temprano del sistema educativo reglado.

Para ello se ha realizado un estudio comparativo entre varios países europeos, a partir del cual trabajaremos el abandono escolar temprano en España, profundizando en la diferencia de porcentajes entre los estudiantes extranjeros y autóctonos.

Tras los resultados obtenidos, se hace preciso potenciar los programas y políticas socioeducativas de inclusión e interculturalidad con dicho colectivo, ya que estas podrían prevenir y mejorar sus índices de abandono temprano del sistema educativo.

Abstract

Early school leaving affects young people between 18 and 24 years old who are not in school. It is a particularly acute problem in Spain because rates are among the highest in the European Union, although they have decreased in recent years. If we also consider foreign students residing in Spain, their early dropping out rate is even higher, which entails future risks of social exclusion and difficulty to access to the labour market with guarantees.

Globalization brings the coexistence of different cultures in the same context, resulting in different situations depending on the interrelation capacity of these cultures. From the education point of view, the school focused on interculturality promotes the acquisition of skills and attitudes that allow learners socially live from an inclusive perspective, offering everyone the same growth and development opportunities.

The purpose of this communication is to highlight the importance of promoting educational inclusion and multiculturalism programs for foreign students as an instrument to reduce their high rates of early abandonment from the regulated school system.

For this, a comparative study of several European countries has been made, from which we work on early school leaving in Spain, deepening in the difference of percentages between foreign and indigenous students.

After the obtained results, it is necessary to promote socio-educational programs and policies of inclusion and interculturality with this group, since these could prevent and improve their early dropping out from school system.

Palabras clave: Inclusión, Interculturalidad, abandono escolar temprano, estudiante extranjero.

Keywords: Inclusion, interculturality, early school leaving, foreign student.

Introducción

En esta comunicación pretendemos trabajar el abandono escolar temprano de la educación por ser una realidad constante que afecta a la población juvenil, la cual decide no continuar con sus estudios habiendo obtenido o no un título reglado.

El motivo de trabajar esta realidad se debe a que España se sitúa entre los países con una de las tasas de abandono escolar más altas de la Unión Europea, situación bastante preocupante por tratarse de una etapa clave en el desarrollo de la personalidad, la socialización y la preparación para el futuro acceso al mundo laboral.

Nuestra variable adquiere una relevancia distinta en función del grupo de población que abordemos. Dentro de nuestro país podemos encontrar bastante diferencia si analizamos los datos de abandono escolar temprano en la población nacional o extranjera, diferenciando a la vez si estos han obtenido el título en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) o no. Partiendo de esta realidad, profundizaremos en los factores que influyen en la toma de esta decisión, así como en las consecuencias de la misma para dichos jóvenes.

Por ello, utilizando como herramienta el método comparativo, abordaremos esta problemática desde diferentes perspectivas. El fin es ofrecer alternativas que permitan una reducción en las tasas de abandono temprano principalmente en la población extranjera, por ser un colectivo con mayor riesgo de exclusión.

El abandono escolar es un problema acuciante en nuestra sociedad, cuyos efectos repercuten durante toda la vida, de ahí que lo convirtamos en el objeto de estudio de nuestro trabajo.

1. El abandono escolar temprano enEspaña

El abandono escolar temprano hace referencia al conjunto de jóvenes de entre 18 y 24 años que no están escolarizados y que tienen como máximo estudios de educación secundaria (Cortés, 2009). De este concepto extraemos dos colectivos: por un lado, aquellos alumnos que abandonan el sistema escolar de forma prematura habiendo conseguido el título de ESO; y un segundo colectivo que igualmente abandona el sistema educativo de forma temprana pero lo hace sin haber obtenido ninguna titulación.

En ambos colectivos confluyen conceptos ligados al abandono temprano como son el fracaso escolar y el bajo rendimiento. Pero es en la población que abandona el sistema escolar sin haber conseguido el título de ESO, donde éstos toman más relevancia, debido a que las características de este grupo acrecienta la repercusión de los efectos negativos de dichos conceptos, teniendo más posibilidades de ser excluidos del sistema y mayor dificultad de acceso al mercado laboral que el primer grupo. No obstante, se dan dificultades en ambos.

Entre dichos efectos a los que se enfrentan este colectivo, destacamos los relacionados con la dificultad de acceso al mercado laboral y el riesgo de desempleo, ya que “el incremento del porcentaje de personas que se encuentran en situación de desempleo afecta en mayor

medida a los que no alcanzan los niveles educativos de la segunda etapa de Educación Secundaria" (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE 2012, p. 16). En consecuencia, los individuos que logran mayores niveles de estudios suelen presentar mayor renta, bienestar y esperanza de vida, ya que tienen más posibilidades de conseguir un puesto estable de trabajo, manteniéndolo incluso en los períodos de crisis económicas. (Heckman y Lafontaine 2010; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE 2012).

Ésta es una de las razones por la que el abandono temprano, junto con el fracaso escolar y el bajo rendimiento se presentan en la actualidad cómo uno de los problemas más graves del sistema educativo español.

Por fracaso escolar entendemos, "toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas" (Martínez-Otero, 2009, p. 69). Éste concepto está íntimamente relacionado con el bajo rendimiento de los españoles al acabar la enseñanza obligatoria, hecho que refleja el Informe PISA 2012, dónde España se sitúa por debajo de la puntuación media en las materias matemáticas y lectura en la OCDE. Las tres realidades presentadas están relacionadas, ya que un menor rendimiento en la enseñanza secundaria obligatoria puede propiciar un mayor fracaso escolar y la confluencia de ambos problemas promueve un aumento del abandono temprano de los estudios.

El abandono prematuro del sistema escolar es uno de los factores más acuciantes de la realidad educativa en la Unión Europea, donde los datos reflejan que países como España, Grecia o Italia, tienen unos porcentajes que oscilan entre el 20% y el 31% (Eurostat, 2016).
España presenta una doble problemática en esta realidad. Por un lado, se sitúa entre los países de la Unión Europea con mayor tasa de abandono escolar temprano, dato muy alarmante en la consecución del objetivo de conseguir una educación de calidad que promueva la igualdad, inclusión e interculturalidad. Por otra parte, también nos situamos entre los países de la Unión Europa con mayor diferencia de abandono escolar entre la población no nacida en España y la nacional, siendo ésta de 19 puntos en 2015 (Eurostat, 2016). Abordaremos esta realidad en el siguiente epígrafe por su relevancia para nuestro estudio

1.1. Inmigración y el abandono escolar temprano

La inmigración se ha convertido en uno de los fenómenos sociales, culturales y económicos más importantes en nuestra realidad. Esta situación trae consigo la convivencia de diferentes culturas en los centros educativos (Colomo, 2015).

La educación es el vehículo de transmisión e interiorización de la cultura. Son los procesos educativos los que nos aportan las directrices para una organización adecuada de la convivencia y nos proveen de herramientas para evitar y solucionar los conflictos que surgen de la interacción de los seres humanos. Por ello, es de obligada necesidad preocuparnos por las altas tasas de abandono escolar temprano de la población inmigrante que tenemos en nuestro país.

El motivo es que dicho abandono supone la no adquisición de competencias consideradas esenciales para su inclusión en la sociedad,

dónde los jóvenes deben no sólo adquirir una formación en un campo determinado que le permita obtener un empleo en el futuro, sino además conocer y hablar otros idiomas (adquiriendo así conocimiento de otras culturas), que les facilite el acceso al mercado laboral global.

Estos menores plantean dificultades debido principalmente a la relación que se establece entre las diferentes culturas. En nuestro país, la tendencia son las relaciones multiculturales, donde las diferentes culturas comparten la realidad del contexto sin la necesidad de que se produzca relación entre las mismas. Esto da lugar a que los no nacidos en España se sientan alejados de la cultura mayoritaria que impera y se relacionen en contextos minoritarios donde si puedan manifestar sus creencias, ideas y tradiciones.

Para poder revertir esta situación, la clave se sitúa en el tipo de relación que se establezca entre las diversas culturas, apostando por procesos de inclusión para los inmigrantes en un contexto educativo intercultural. En este tipo de convivencia cultural se favorece la relación entre las distintas culturas presentes, lo que beneficia el aprendizaje, respeto y enriquecimiento mutuo entre todos.

Es por esto que desde los distintos organismos intervinientes en los procesos de educación deben crearse programas que fomenten la inclusión de los alumnos extranjeros en nuestros centros, favoreciendo su socialización en los mismos. Con estos programas podemos promover una disminución del abandono de este colectivo disminuyendo, por un lado, la brecha existente entre la población nacional y la extranjera; y por otro lado, los riesgos y problemas sociales que lleva aparejado este concepto.

2. Metodología

Para llevar a cabo este estudio utilizaremos como herramienta el método comparativo, ya que nos permitirá obtener una perspectiva más global de la realidad de los distintos ámbitos del abandono escolar temprano. La comparación permite abordar la problemática desde diferentes perspectivas, no sólo en los nacionales sino ampliar el campo de estudio a la población extranjera, proponiendo alternativas de actuación de cara a la obtención de una reducción en las tasas de abandono temprano en este colectivo.

Partiremos del método comparativo tradicional para analizar los factores influyentes en esta realidad. En la fase descriptiva, presentaremos la realidad de la sociedad española en comparación con la de otros estados de la Unión Europea, a través de elementos influyentes, como son el fracaso y el bajo rendimiento escolar, para centrarnos a continuación en la comparativa de las dos realidades presentes en nuestro país.

Nuestra variable será el abandono escolar temprano del sistema educativo. Ésta será presentada en dos poblaciones diferentes: por un lado la población nacional, y por otro lado la extranjera que reside en nuestro país. Dentro de estas realidades, profundizaremos en los casos también desde una doble perspectiva: los que han obtenido el título de graduado en ESO y los que no lo han logrado. Para ello, realizaremos un análisis pormenorizado de los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en España, desde 2010 hasta 2015.

Abordaremos este trabajo desde el enfoque constructivista. Optar por este paradigma es debido a que el análisis que realicemos será una interpretación del contexto seleccionado (los datos y resultados comparados entre las dos poblaciones que conforman nuestra muestra) de la forma más objetiva posible, quedando siempre expuestos al debate y la reconstrucción de los mismos (Colomo, 2013).

3. Análisis de la situación

La tasa de abandono educativo temprano de la educación y la formación en España es de las más elevadas de la Unión Europea, con un porcentaje actual del 20% de alumnos que abandonan el sistema escolar de forma prematura. No obstante, en los últimos cinco años este porcentaje ha descendido paulatinamente, desde un 28,2% en 2010 hasta el 20,0% en 2015.

Tabla 1. Abandono escolar temprano en España; Comparativa nacidos y no nacidos en España

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Total	28.2	26.3	24.7	23.6	21.9	20.0
Española	25.3	23.2	21.6	20.8	19.1	17.8
Extranjera	44.7	44.0	43.2	41.3	41.6	36.9
Con título de ESO						
Total	15.2	13.9	13.2	13.0	11.5	10.8
Española	14.0	12.6	11.6	11.7	10.4	10.0
Extranjera	22.2	21.1	22.9	20.9	19.4	16.8
Sin título de ESO						
Total	13.0	12.4	11.5	10.6	10.4	9.1
Española	11.3	10.6	10.0	9.0	8.8	7.7
Extranjera	22.5	22.8	20.2	20.3	22.2	20.2

Fuente: Elaboración propia a partir de E*ncuesta de la Población Activa. INE (2010-2015).*

Es importante reseñar que aunque el descenso no se produce de forma gradual, desde el 2010 éste ha sido más acuciante que en años anteriores, presentándose en España unos porcentajes del 31,7% en 2008 y del 30,9% en 2009. Esta variación está muy relacionada con la puesta en marcha por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Plan para la reducción del abandono educativo temprano en 2010, con el fin de reducir dicha tasa hasta conseguir el compromiso que pactó España con Europa en relación al *Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020)*. Éste establece cuatro objetivos estratégicos para el periodo comprendido entre 2010 y 2020, que supondrían que la proporción de abandonos prematuros en la educación y la formación estuvieran por debajo del 10%, garantizando así que haya más personas que terminan su educación y formación en 2020.

Este plan sufrió algunas modificaciones en el año 2014, fruto de la revisión y análisis de los mecanismos y acciones del mismo entre el 2010 y el 2013. Se concluyó que para alcanzar los objetivos propuestos para 2020, era necesaria una mayor coordinación entre las instituciones y administraciones educativas. El objetivo era lograr una mayor optimización de los recursos, de cara desarrollar medidas de prevención, intervención y compensación para reducir el abandono educativo temprano. A la vez, se pretende sensibilizar y formar a los profesionales, ofreciendo formas de acceso más flexibles a la educación/formación. Esta reformulación del plan coincide con una pequeña disminución de la tasa total de abandono escolar a partir del año 2014.

La evolución del perfil de los individuos que han optado por un abandono escolar temprano está notablemente influenciada por las características personales y familiares de los mismos. (Felgueroso, Gutiérrez-Domènech y Jiménez, 2013). Una de las características más llamativas en el análisis del abandono escolar es la "nacionalidad" de los alumnos.

Cómo observamos en la tabla 1, existe una gran diferencia entre la evolución de las tasas de abandono de alumnos nacidos en España y la de alumnos nacidos en el extranjero que realizan sus estudios en España. Mientras que la tasa de población española ha descendido desde un 25,3% en 2010 hasta el 17,8% en 2015, la de población extranjera ha descendido desde el 44,7% en 2010 hasta el 36,9% en 2015.

Y es que el abandono escolar es el fenómeno más común entre alumnos *no-nacionales* en todos los países, existiendo notables diferencias entre estas tasas en la mayoría de países de la Unión Europea.

Es reseñable y preocupante que en España, en 2015, la tasa de abandono prematuro de la educación de población extranjera duplique a la española. En este sentido, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desarrolla un conjunto de planes y programas de cooperación con las comunidades autónomas, entre los que desataca el programa de abandono temprano de la educación y la formación. Entre sus líneas de actuación, a tenor del tema de nuestro trabajo, podemos destacar las *medidas preventivas dirigidas a reducir el número de alumnos y alumnas con riesgo de exclusión en un contexto inclusivo en la ESO*, desarrollando dentro de éstas, programas específicos en aquellas zonas donde hay una alta inmigración por ser una población con mayor riesgo de exclusión (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Pese a estos programas, los datos plantean la necesidad de revisión de estas políticas de intervención y la necesidad de focalización en estrategias para reducir y evitar el abandono temprano escolar y formativo en este colectivo.
Otro dato relevante es la distinción entre los alumnos que abandonan el sistema escolar habiendo conseguido el título de ESO y los que no.

Comparando la evolución de la población española, vemos que entre el 2010 y el 2015 se ha producido un descenso de cuatro puntos en los alumnos que abandonan el sistema escolar una vez han adquirido el título de ESO. Mientras que la evolución de la población extranjera ha sufrido un descenso de seis puntos en el mismo periodo de tiempo. Pese a ese mayor descenso de la tasa de la población extranjera en 2015, ésta alcanza el 16,8%, mientras que la de población española es del 10%.

Este es otro hecho acumulable al anterior, que también nos lleva a pensar en la necesaria revisión de las estrategias destinadas a la disminución del abandono temprano educativo en este colectivo.

Otra de las líneas de actuación del programa de abandono temprano de la educación y la formación son las *medidas para la orientación y seguimiento dirigidas a recuperar al alumnado que ha abandonado el sistema educativo.* Sin embargo, no encontramos dentro de esta línea ninguna actuación centrada en recuperar a los alumnos no nacionales que abandonan el sistema educativo antes de obtener el título de ESO, pese a ser en esta franja dónde más pronunciada es la diferencia entre las dos poblaciones. Mientras que la población española presenta unos valores que descienden desde el 11,3% en 2010 hasta el 7,7% en 2015, sufriendo un descenso de casi un 4%, la población extranjera reduce su abandono en un 2% oscilando entre 22,5% en 2010 y 20,2% en 2015.

De este análisis, podemos obtener las siguientes dos conclusiones. La primera es que la tasa de estudiantes extranjeros que abandonan el sistema educativo sin obtener un título casi triplica a la tasa de nacionales (20,2% contra 7,7%). Pese a ello, entre los programas propuestos por el estado español no encontramos ninguna actuación centrada en reducir esta situación de desigualdad.

La segunda es que comparando la evolución de los datos de la población extranjera que abandona temprano el sistema educativo y formativo, ésta presenta una tasa más elevada los alumnos que abandona sin haber obtenido el título de ESO que los que abandonan habiendo obtenido el título, 20,2% frente al 16,8% en el año 2015. Mientras, en la población española este hecho es contrario, ya que la tasa de abandono sin obtener el título de ESO es inferior a la tasa de abandono que han obtenido el título, 7,7% frente a 10,0% en el año 2015.

Discusión y conclusiones.

Analizada la variable abandono temprano del sistema escolar en las dos poblaciones que han conformado nuestra muestra objeto de estudio, hemos podido comprobar la variación que ésta puede llegar a experimentar.

Por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010, 2014) se han puesto en marcha varios planes para la reducción del abandono, cuyos resultados no han sido todo lo eficaces que se esperaba. El descenso ha sido constante en ambas poblaciones, pero los extranjeros han seguido duplicando a los nacionales en cuanto al abandono del sistema educativo.

En post de reducir la brecha existente entre ambas realidades, proponemos el desarrollo de actuaciones (planes, propuestas y/o proyectos) que fomente la interculturalidad como herramienta generadora de convivencia positiva y de enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas que coexisten en los centros escolares. De esta manera, fomentaremos la inclusión de los menores extranjeros en el aula, al sentir

reconocida de manera igualitaria su identidad cultural. Conseguir que se sientan cómodos sin importar su procedencia cultural, fomentando el desarrollo de su personalidad y capacidades en el ámbito educativo, constituiría el objetivo principal de estos programas. De esta forma, evitaríamos el aislamiento social y el sentimiento de exclusión de estos menores, a la vez que reduciríamos el riesgo de aparición de bajo rendimiento y fracaso escolar, siendo estos aspectos factores influyentes en el propio abandono.

De esta forma, si reducimos dichos aspectos, favoreceremos la adquisición de aptitudes y actitudes que permitan a este colectivo una inclusión plena en el ámbito social y comunitario. Por ello, debemos promover a nivel nacional el trabajar la interculturalidad en las aulas, insertando la misma a nivel legislativo y curricular para que estas actuaciones no queden aisladas en centros donde la convivencia de alumnos de diferentes culturas la conviertan en la mejor herramienta.

Referencias bibliográficas

COLOMO, E. (2013). Análisis de los valores presentes en las letras de las canciones con más impacto en 2010. Málaga: Spicum.

COLOMO, E. (2015). Diversidad cultural y educación. Harvard Deusto: Learning & Pedagogics, 1, 12 - 19.

CORTÉS, J. (2009, octubre). Propuestas de prevención del abandono temprano escolar. Ponencia presentada a la Jornada sobre Abandono Escolar Temprano, Valladolid, España.

EUROSTAT (2016). Estadísticas de integración de migrantes en educación. Recuperado el 18 de mayo de 2016 recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_-_education

FELGUEROSO, F., GUTIÉRREZ-DOMÈNECH M., Y JIMÉNEZ, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan alto en España en las últimas dos décadas? El papel de la ley de educación (LOGSE). Madrid: Fedea (Fundación de estudios de economía aplicada).

HECKMAN J.J. Y LAFONTAINE, P.A. (2010). The American High School Graduation Rate: Trends and Levels. Review of Economics and Statistics, 92(2), 244-262.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2016). Abandono educativo temprano por nivel de formación, nacionalidad, sexo y año. Recuperado el 12 de mayo de 2016 de https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?sel_1=3&busc_1=&cri1=00&cri1=01&cri1=02&sel_2=3&busc_2=&cri2=00&cri2=01&cri2=02&sel_3=1&busc_3=&cri3=00&sel_4=6&busc_4=&cri4=08&cri4=09&cri4=10&cri4=11&cri4=12&cri4=13&rows=nivel+de+formaci%F3n&rows=nacionalidad&columns=sexo&columns=a%F1o&numCri=4&NumCeldas=54&type=pcaxis&path=%2FFormacionyml%2FEPA2015%2FAban%2Fl0%2F&file=Aban05.px&divi=&per=&idtab=&accion=html.

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación, 51, 67-85.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2010). Plan para la reducción del abandono educativo temprano. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). Plan para la reducción del abandono educativo temprano. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

OCDE (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS) (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators. París: OCDE Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en

ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nogueira, Claudete de Sousa
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, Brasil
claudete@fclar.unesp.br

Resumo

O presente trabalho aborda as concepções e práticas pedagógicas docentes voltadas para a educação para as relações étnico-raciais proposta pelas Leis 10.639 e 11.645. Pretende-se apresentar resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender a partir das narrativas de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, as concepções e práticas pedagógicas referentes a proposta de uma "Educação para as relações étnico raciais". Esse termo introduzido a partir da aprovação da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 003/04, diz respeito ao processo de ensino e aprendizagens envolvendo diferentes grupos em que ocorre trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime. Definiu-se por uma metodologia qualitativa, tendo como instrumentos a análise bibliográfica, a observação no ambiente escolar e a coleta de narrativas orais de professores com o intuito de compreender suas concepções, bem como identificar em suas práticas pedagógicas, ações que promovam nos alunos, as reflexões desejadas. Os resultados apontam para a existência de algumas práticas pedagógicas bem sucedidas, ou seja, ações diversificadas e planejadas por professores que buscam criar situações de ensino e de aprendizagem aliadas a temática étnico-racial. Ao mesmo tempo, a pesquisa permitiu identificar dificuldades encontradas pelos docentes para realizar tais atividades.

Abstract

This paper discusses the concepts and teaching practices geared teachers for education for ethnic-racial relations proposed by Laws 10.639 and 11.645. It is intended to present the results of a survey that aimed to understand from the accounts of teachers who work in the early years of elementary school, the pedagogical conceptions and practices regarding the proposal of "Education for racial ethnic relations." This term entered from the adoption of Law 10,639 / 03 and CNE / CP 003/04, refers to the process of teaching and learning

involving different groups in which there is exchange of information, mistrust break, a joint project to build a society, fair, equal, equitable. defined by a qualitative methodology, with the instruments bibliographic analysis, the observation in the school environment and the collection of oral narratives of teachers in order to understand their views and identify their teaching practices, actions that the students, the desired reflections. The results point to the existence of some successful teaching practices, ie diversified actions and planned by teachers who seek to create teaching situations and learning combined with ethnic-racial theme. At the same time, the survey identified difficulties encountered by teachers to carry out such activities.

Palabras clave: Relações étnico-raciais, Ensino de História, Práticas Pedagógicas, Ensino Fundamental, Formação docente.

Keywords: ethnic-racial relations, History of Education, Pedagogical Practices, Elementary Education, Teacher Training.

Introducción

Em 09 de janeiro de 2003, foi sancionada no Brasil a lei 10.639 que alterou as diretrizes e bases da educação nacional e tornou obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino médio e fundamental, públicos e particulares. De acordo com a lei, o currículo deveria conter o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra no país e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira nas áreas econômica, social e política. No ano de 2008 a lei 10.639 foi alterada pela Lei 10.645 incluindo a obrigatoriedade aos estabelecimentos da história e Cultura indígena.

As referidas Leis foram então fundamentada pelo Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e indigena. Essas Diretrizes definem que educar para as relações étnico-raciais no Brasil, significa fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados, o que na prática consiste em que consiste em desenvolver aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (Brasil, 2004, p. 6)

De acordo com o documento, pensar as propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 implica em" estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques". Entende-se que ensinar e aprender num contexto de diversidade instiga conhecer e refletir sobre as relações estabelecidas entre os diferentes grupos ao longo de sua história.

A escola tem se constituído durante muito tempo um locus priovilegiado para o debate e as ações que levem a uma educação voltada para a diversidade, o que desafia o trabalho de Professores e gestores a refletir e definir ações que contemplem as proposta da legislação, considerando as especificidades de cada projeto Pedagógico.

Nesse contexto de desafios, possibilidades e experienciação foi desenvolvida uma pesquisa tendo como foco as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental. Para tanto, foram priorizadas as atividades desenvolvidas durante às aulas de História, já que a proposta central do ensino fundamental para o Ensino de história é "o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural do país, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, devendo alunos e professores posicionarem-se contra quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

O presente texto apresenta os resultados dessa pesquisa, que teve como objetivo conhecer a partir das narrativas de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, as práticas pedagógicas referentes a temática da diversidade étnico-raciais.Na seleção e análise das diversas práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na Escola na perspectiva das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08, levou-se em conta as perspectivas teóricas voltadas para a questão do multiculturalismo, já que essas revelam as concepções e posicionamentos dos docentes frente à grande diversidade presente nos espaços escolares, assim como as diversas estratégias e recursos utilizadas nas práticas de ensino (CANDAU, 2008). O estudo foi conduzido pela seguinte questão: Que ações vêm sendo desencadeadas por meio da prática pedagógica de professores com a intenção de desenvolver um processo educativo voltado para a afirmação e valorização da diversidade étnico-racial ? Ou Seja, como professores, que atuam nos anos iniciais da Educação Básica se apropriam e desenvolvem atividades referentes à diversidade étnico-racial?

1. Desenvolvimento da pesquisa

O campo empírico da investigação foi uma escola pública estadual, localizada na cidade Araraquara, interior do Estado de São Paulo, que conta com 300 alunos e 25 professores que trabalham do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. A escola tem uma estrutura física composta de um laboratório de informática, um refeitório, uma biblioteca, dez salas de aula, uma sala de professores e uma quadra para prática de atividades esportivas.

A pesquisa comportou duas etapas investigativas: a primeira, desenvolvida a partir de roda de conversas e a segunda etapa correspondeu à coleta de narrativas orais dos professores com o intuito de apreender o universo de sua prática e sua relação com a temática.

Inicialmente os professores foram convidados a participar da pesquisa durante os encontros de Atividades pedagógicas a partir de contatos feitos com a coordenação pedagógica da escola. Foram realizados quatro encontros conduzidos por meio de roda de conversas, o que possibilitou reflexões sobre as concepções referentes a diversidade étnica-cultural. De acordo com Silva e Bernardes (2007):

A Roda de Conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer idéias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas (Silva e Bernardes, 2007. p.54)

A finalidade foi levantar questões provocativas que incentivassem os professores a relatar sobre suas concepções, experiências e situações vividas no cotidiano, além de sua prática pedagógica, dificuldades e avanços.

A partir da roda de conversas, espaço em que os docentes puderam de maneira informal falar sobre a questão da diversidade na sociedade e seus reflexos na escola, pode se perceber suas concepções e como isso reflete na construção de sua prática pedagógica.

Essa atividade foi conduzida pela discussão sobre a temática da diversidade étnico cultural proposta para o ensino de história e a edição das Leis no 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008 que introduziram a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar da educação básica. Nos primeiros encontros foram retomadas as informações sobre as propostas das Leis , pois nem todos os docentes a conheciam.

A perspectiva intercultural crítica, referência teórica da referida pesquisa, fundamenta-se em reconhecer que a sensibilização intercultural não pode ser concebida de forma dissociada da realidade do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber. Recorre-se assim, aos estudos que enfatizam a importância de se compreender os saberes mobilizados pelos professores em seu cotidiano escolar para conduzir sua prática docente, permeada por representações construídas no dia-a-dia. (Teixeira, 1994; Nóvoa 1995; entre outros).

Para Candau (2005) a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2005, p. 35).

1.1 Considerações sobre as concepções docentes sobre a temática da diversidade étnico cultural

Foram desenvolvidas algumas oficinas em que os docentes pudessem se posicionar a respeito das questões sobre as relações raciais, o racismo e o preconceito. A partir de questões instigadoras foram realizadas rodas de conversa que permitiram que os docentes pudessem refletir sobre a temática e seus reflexos no âmbito escolar.

De maneira geral, a atividade com rodas de conversa desenvolvida com os docentes e a coordenadora Pedagógica revelou algumas concepções:

1.1.1 O mito da democracia racial

O mito da democracia racial é ainda bastante presente nas concepções de alguns dos professores, que tendem a negar a existência de conflito na sociedade e na escola, em nome de uma indefinição na identidade do povo brasileiro ou de uma mistura bastante

pacífica. Frases como "" Aqui todo mundo se mistura", "Não sei a minha cor", "Quem é branco e quem é negro no Brasil?" exemplificam essas concepções.

No entanto, estimulados a relatar situações discriminatórias ou de preconceitos em sala de aula, relatam casos concretos envolvendo grupos específicos de alunos que ficam isolados ou são motivos de piadas; ou aqueles que são agredidos fisica ou psicologicamente.

Nesses casos, a concepção da democracia racial fundamenta as ações e práticas dos docentes que se colocam fragilizados diante de situações de conflito surgidas no espaço escolar. Relatam constrangimento ou incapacidade de intervenção pedagógica imediata, no momento de manifestações de discriminação racial ou preconceitos de qualquer outra espécie. Na fala desses docentes fica evidente o receio de estabelecer ou incentivar um conflito, o que segundo eles, só acirraria a violência e a intolerância na sociedade brasileira ou no ambiente escolar.

Há também presente nos relatos, a tendência de responsabilizar o "outro" pela pelo preconceito sofrido. No caso de racismo, evidenciam-se falas como "a culpa é da família" ou "ele também não se aceita como negro"....

Essas concepções vão ao encontro das reflexões de Gadotti (1982), quando defende a idéia de uma pedagogia do conflito que "pretende mostrar que não existe uma educação neutra e que toda vez que o educador evita a questão política da educação, a vinculação entre ato político e ato educativo, está defendendo certa política, camuflando, ingenuamente ou conscientemente, essa vinculação."

Para Munanga (2005, p. 63),

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores.

Para esses docentes, as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História ou as exigências da Lei 10.639, geralmente se resumem na organização de atividades em datas comemorativas, vista de forma folclorizada.

1.1.2 Ensinar e aprender negando as diferenças

Por outro lado, entre os docentes que reconhecem a diversidade existente na escola, há aqueles que acreditam que essas diferenças não afetam o trabalho pedagógico.

Alguns docentes reconhecem a heterogeneidade presente na sociedade e no ambiente escolar, destacando em suas falas que "os alunos que lá estão são muito diferentes dos das décadas passadas, pois a escola atualmente é composta por grupos muito diferentes". Destacam as diferenças econômicos, religiosas, culturais, de gênero, étnicos, com necessidades especiais, entre outras. No entanto, apesar de reconhecerem a complexidade da diversidade étnico cultural na escola consideram que as diferenças na forma de aprendizagem é o fator que mais interfere no trabalho pedagógico. Dentre essas diversidades citam os alunos com facilidade para aprender e outros que sofrem para assimilar os conceitos mais simples, além do desinteresse de alguns e da indisciplina.

Nessa concepção, apesar do reconhecimento da diferença, os docentes consideram o fato de serem todos alunos e, portanto, todos são vistos a partir do lugar que ocupam no interior da escola. "Ali eles são alunos, categoria geral e abstrata que, tal como a categoria índio, coloca a todos "no mesmo saco" e nega as diferenças que os tomam, cada um, sujeitos sócio-cultural" (Gusmão, 2000, p.17)

1.1.3 Obstáculos e desafios

A pesquisa revela também que há uma preocupação entre os docentes em se preparar para compreender a complexidade das interações humanas existentes na sociedade e é urgente a necessidade de conhecer e entender as às novas demandas de discussões no campo da educação.

Os depoimentos dos professores vêm confirmar o fato de que há uma ausência de conteúdos curriculares nos cursos de graduação que possibilitem a esses profissionais aprofundar seus saberes nessa temática. Ao serem incentivados a discorrer sobre suas experiências e expectativas em relação à temática enquanto profissionais do ensino, na maioria dos relatos, aparece uma preocupação com a falta de instrumentos teórico-metodológicos decorrentes de sua formação.

No processo de reflexão com os docentes e de análise dos dados ficou evidente que um número significativo desses profissionais , ao serem desafiados a desenvolver estratégias e ações, voltados a luta contra o preconceito e a valorização da diversidade étnico-cultural, buscam elementos em sua formação inicial profissional e revelam as dificuldades proporcionadas pela ausência de conteúdos e reflexões sobre a temática.

Para o desenvolvimento de atividades e conteúdos relacionados ao ensino de História e a aplicação da Lei 10639, os docentes relatam uma série de dificuldades decorrentes de vários aspectos:

- A falta de recursos didáticos sobre a temática;
- Os livros didáticos disponíveis geralmente são limitados e pouco relacionam a temática da diversidade étnico cultural.

1.1.4 Reflexões sobre as práticas Pedagógicas dos docentes sobre a temática da diversidade étnico cultural

Na segunda etapa da pesquisa foram entrevistadas 03 professoras que foram apontadas pelo grupo como referência na escola, pois buscam no cotidiano da sala de aula criar situações de ensino e de aprendizagem aliadas a temática da diversidade étnico cultural.

Para a coleta das narrativas orais foram considerados, além da indicação do grupo, aspectos gerais sobre formação acadêmica, tempo de serviço, carga horária semanal de trabalho, relação com a disciplina de História e nível de conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08. Uma dessas professoras é formada em História e Pedagogia e foi apontada por seu trabalho nas aulas de História e seu envolvimento com movimentos sociais. O quadro a seguir apresenta o perfil dessas professoras:

Quadro 1.

Faixa etária	Formação Profissional	Tempo de experiência docente	Carga horária semanal	Cursos de formação continuada
30 a 40 anos	Pedagoga Mestre em Educação	07 anos	Efetiva 40 horas	
40 a 50 anos	Pedagoga	23 anos	Efetiva 40 horas	
40 a 50 anos	Pedagoda	22 anos	Efetiva 40 horas	

Nos relatos dessas professoras fica evidente a importância das experiências pessoais e dos cursos de formação em suas práticas pedagógicas. Percebeu-se a preocupação desses docentes em desenvolver um trabalho mais sistemático, incluindo em suas aulas atividades que levem os alunos a refletir sobre as diferentes culturas, o preconceito e o racismo.

- As práticas Pedagógicas narradas pelas docentes podem ser assim sintetizadas:

- As professoras relatam que devido às experiências pessoais com o racismo e a discriminação foram despertadas para a necessidade de desenvolver um trabalho no âmbito escolar e que a aprovação da Lei 10.639 e os contatos com leituras sobre a temática deram legitimidade as suas práticas.

- As leituras e discussões feitas nos cursos de formação continuada contribuem para a realização dessas atividades e projetos, além de proporcionar aos docentes uma segurança em planejar, desenvolver e avaliar os conteúdos aplicados;

- As práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico cultural envolvem algumas atividade desenvolvidas concomitantemente na escola como leituras, dramatizações, filmes, rodas de conversas, músicas, danças, pinturas, desenhos, visitas a espaços educativos e exposições e projetos de história oral principalmente envolvendo a comunidade local. As professoras relatam que a aplicação dessas atividades em sala de aula instiga os alunos à reflexão sobre a temática, além de contribuir para a mudança de atitudes e comportamentos no cotidiano de sala de aula.

- Para as professoras, trabalhar com os conteúdos relacionados a temática da diversidade étnico racial exige muito mais que colher informações, é preciso repensar o que se entende por História e por Cultura;

- As atividades relacionadas a temática da diversidade étnico cultural são desenvolvidas na maioria das vezes na disciplina de história e Artes;

No entanto, nos relatos dessas professoras foi possível identificar uma preocupação com o fato de se tratar de trabalhos isolados e o risco de não ter uma continuidade, já que nem todos os professores se sentem seguros a desenvolver um trabalho nessa temática.

Considerações finais

Compreende-se o quanto a formação permanente, revela-se como uma necessidade na experiência docente, principalmente quanto se trata de um ensino de qualidade, que contribua para as mudança no modo de pensar e agir e que incentive e ajude a promover o respeito às diferenças étnico culturais.

A partir do exposto confirmamos que o docente constrói e reconstrói seus conhecimentos em sua trajetória profissional e pessoal, ampliando-se na relação com os pares e nas experiências adquiridas. Nesse sentido, podemos concluir que, para que haja um processo de formação profissional, há de se considerar uma permanente reflexão pela qual os docentes possam expor suas concepções, suas práticas e que essas lhes permitam repensar, rever e se reposicionar frente aos desafios, realizando, assim, o processo de ação-reflexão-ação.

Referencias bibliográficas

ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. (2000). El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: M. C. Morosini, (Ed.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 35-42

CANDAU, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: A. F. Moreira., V. M. Candau (Eds.) Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Cap. 1, p. 13-37.

_____. (1997) Formação continuada de professores: Tendências atuais. In:CANDAU, V.M.F. (Org.), Magistério: Construção cotidiana.Petrópolis: Vozes, p. 51-68.

_____. (1995) Educação escolar e cultura(s). Tecnologia Educacional, jul./ago. 1995, vol. 22, nº 125, p. 23-28

CANEN, A. (2001) Universos culturais e representações docentes:subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural . Educação & Sociedade, ano XXII, no 77.

_____ (1997)"Formação de professores e diversidade cultural." In: V. M. F. Candau (Ed.), Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis: Vozes.

_____ (1996). Competência pedagógica e pluralidade cultural: Eixo na formação de professores? Cadernos de Pesquisa, 102, p. 89-107.

CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J.; WENGRAF, T. (Ed.) (2000) The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples. Londres/Nova Iorque: Routledge.

KHOURY, Y. A. (2004). Muitas Memórias, Outras Histórias: cultura e o sujeito na história. In: D. R. Fenelon et al. (Eds.). Muitas Memórias, Outras Histórias. São Paulo, Olho D'Água, p. 116.

LIBÂNEO, J. C. (2000). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: V. A. Candau (Ed.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-45.

LÜDKE, M. Y ANDRÉ, M.E.D.A. (1986) Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MONTEIRO, A. M. A (2000). Prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: V. A. Candau (Ed.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro:DP&A, p. 129-145.

MOREIRA, A.F. (1995) "O currículo como política cultural e a formação docente". In: T.T. Silva y A.F. Moreira (Eds.), Territórios contestados.Petrópolis: Vozes.

MUNANGA, K. (2001). Superando o Racismo na Escola.3.ed.Brasilia: Ministério daEducação, Secretaria de Educação Fundamental, 202p.

NÓVOA, A. (1992). Os professores: um "novo" objecto da investigação educacional? In: A. Nóvoa, (Ed.). Vidas de professores. Portugal: Porto.

PIMENTA, S.G. (Ed.) (2005). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S.G.. (1997) Para uma re-significação da didática, ciências da educação, pedagogia e didática: uma visão conceitual e uma síntese provisória. In: _____. (ed.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. V. 1. São Paulo: Cortez, 255 p.

REIS, P.R. (2008). As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34.

SACRISTÁN, J.G. (1995). Currículo e Diversidade Cultural. In: T.T. Silva y A.F. Moreira (eds.). Territórios Contestados – O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis : Vozes, pp. 82-113

_____ (1999) Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, T.T. (ed.) (1995). Alienígenas Na Sala De Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes.

SOUZA, E.C.; CORDEIRO, V.M.R. (2007). Por entre escritas, diários e registros de formação. Presente! Revista de Educação, p. 45-49.

TARDIF, M. (2006). Saberes docentes e Formação Profissional. Petrópolis:Vozes.

TEIXEIRA, I.A.C. (1996) "Os professores como sujeitos socioculturais". In: J. Dayrell (Ed.), Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte:UFMG, p. 179-194.

EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA PERSPECTIVA INCLUSIVA TRABAJO MULTIDISCIPLINARIO – SALUD / EDUCACIÓN

Silva, Damião
Fundação Faculdade de Medicina-USP, São Paulo, Brasil
projetos.dan@gmail.com

Pereira, Denner
Puc-Paraná, Cascavel, Brasil
denner.pereiraa@hotmail.com

Chagas, Francisca Maria
Fundação Faculdade de Medicina-USP, São Paulo, Brasil
fran.chagas@educacao.sp.gov.br

Andrade, Vinicius
Fundação Faculdade de Medicina-USP, São Paulo, Brasil
vinicius.souza@educacao.sp.gov.br

Resumen

Este estudio tiene como objetivo presentar problemas de Educación Inclusiva con el enfoque multidisciplinario - Salud y Educación. El propósito del equipo multidisciplinario se compone de una asociación con el equipo de la escuela, porque se entiende que ningún conocimiento es superior a la otra, sino, que se suman y se hacen más fuertes a medida que tejen las estrategias de atención, donde el actor principal es el estudiante. La idea principal es que la visión de la salud no se cruzan las prácticas pedagógicas, sino que contribuirá técnicamente a la comprensión de que la discapacidad, el intercambio de conocimientos y estrategias que se dirigen a la funcionalidad de los estudiantes.

Abstract

The following project aims to display issues related to Inclusive Education focusing on a multidisciplinary approach – Health and Education. The objective of the multidisciplinary team is to create a partnership with the educational team, for it understands that no knowledge surpasses others, and they add and strengthen each other as they weave

care strategies where the lead actor is the student. The main idea is that the health vision does not traverse the pedagogical practices but technically contribute to the understanding of the deficiency, gathering knowledge and strategies that seek the functionality of the student.

Palabras clave: Educación Inlusiva, equipo multidisciplinário, salud, equidad, formación

Keywords: Inclusive Education, multidisciplanary team, functionality, health.

Introducción

La actual perspectiva de educación para todos tiene como foco la garantía de una educación eficaz, que "posibilite el acceso y la permanencia – con éxito – del alumno en el ambiente escolar, que asuma la diversidad de los educandos, de modo que contemple sus necesidades y potencialidades" (BRASIL, 1999, p.19). En tal contexto, la escuela asume como suyo el papel fundamental de asegurar a todos los alumnos – independientemente de su sexo, color, origen, religión, condición física, social o intelectual – un aprendizaje efectivo por medio de plan de estudios apropiado, promoviendo modificaciones organizacionales en estrategias de enseñanza, en la utilización de recursos entre otros aspectos (MENDES, 2002).

En tal concepción de escuela, en que la diversidad es considerada como principio, un valor primordial y base del trabajo pedagógico, todos tienen su espacio, in aquellos que son público fin de la Educación Especial: estudiantes con deficiencia, trastornos globales del desarrollo – TGD y altas habilidades o superdotación (SÃO PAULO, 2014). Delante de tal premisa, la escuela inclusiva se convierte en una escuela donde celebra la diversidad.

La inclusión escolar trae en su génesis la urgencia de reformulación en todo el sistema educacional, con vistas a la superación tanto de las barreras visibles y concretas – como accesibilidad física y de información, estructura curricular, formación inicial y continuada, estrategias e intervenciones pedagógicas, recursos y atendimiento educacional especializado – cuanto a las barreras invisibles, infelizmente aún presentes en la inclusión de estudiantes publico fin de la Educación Especial y tan difíciles de extinguirse cuanto a las demás, "pues envuelven actitudes, prejuicios, estigmas y mecanismos de defesa aún existentes delante del estudiante mirado como 'diferente'" (MARTINS, 2012, p.33).

El proceso de inclusión escolar del alumno con deficiencia, exactamente por ser distinto de la ya tradicional practica de integración, desafía todos los sistemas educacionales, públicos y particulares, en todas las modalidades. Es lo que afirma Romeu Kazumi SASSAKI.

SASSAKI divide en fases la historia de atención educacional para personas con deficiencia, habiendo períodos de exclusión, segregación institucional, integración y, por fin, el vigente período de inclusión, los cuales serán tratados en el seguimiento.

En el período de la exclusión, ninguna atención educacional era dedicada a las personas con deficiencia. La historia de exclusión remonta a la origen de la historia del hombre, donde, en la antigüedad, eran hasta muertos, por los consideraren inválidos e incapaces. La sociedad simplemente ignoraba a esas personas, privándolas de determinadas actividades, como

si la deficiencia fuera objeto del acaso y que incumbiría exclusivamente al afectado suplir sus dificultades por su propio esfuerzo.

En seguimiento, hay la fase de segregación institucional, donde, suprimidas de la sociedad y de la familia, personas con deficiencia eran habitualmente atendidas en instituciones por motivos religiosos o filantrópicos, muchas veces desproveído de la cualidad técnica multiprofesional, pero con valiosa habilidad afectiva. En este momento, la persona con deficiencia pasó a ser mirada como alguien digno de la compasión, siendo cuidada por aquellos que la miraban en esa práctica un medio de alcanzar el favor divino. Aún en este período, empezarán a surgir escuelas especiales, pues la sociedad empezó a admitir que personas con deficiencia podrían ser productivas si recibiesen escolarización y tratamiento adecuado.

La siguiente fase es la de integración. Esta fase miró surgir las clases especiales dentro de las escuelas comunes, lo que sucedió no por motivos humanitarios, pero sí para garantir que los niños con deficiencia no interfiriesen en la enseñanza o no absorbiesen energías del profesor a tal punto que lo impiedese de instruir adecuadamente el número de alumnos generalmente matriculados en una clase, según SASSAKI.

En la fase de integración, aún plagado de mucho prejuicio, fue el momento en que pequeña parte de la sociedad en muchos países empezó a tomar algún conocimiento de la necesidad de cambiar el enfoque de sus esfuerzos, inspirados en el Año Internacional de las Personas Deficientes diseminado en 1981. Para que las personas con deficiencia pudiesen tener participación efectiva e igualdad de oportunidades, era necesario que la sociedad se adaptase a su deficiencia y no al revés. Este fue el inicio del surgimiento del concepto de inclusión, en el final de los años 80.

Ya la fase de inclusión fuera iniciada en países como Estados Unidos, Canadá, España e Italia, con la implantación de clases y escuelas inclusivas entre el fin de los años 80 e inicio de la década de 90. El objetivo primordial de la inclusión es de no dejar ningún alumno en el exterior de la educación, desde la enseñanza básica hasta el superior. Las escuelas inclusivas proponen un modo de constituir un sistema educacional que considera las necesidades educacionales de todos los alumnos.

La inclusión escolar tiene la finalidad de colocar todos los alumnos en contacto con sus semejantes, con el objetivo de desarrollo y aprendizaje. Considera la diversidad y la identidad en la construcción de un mundo mejor.

La inclusión causa un cambio de perspectiva educacional, pues no se limita a ayudar solamente a los alumnos que presentan dificultades en la escuela, pero apoya a todos: profesores, estudiantes y gestores, para que tengan suceso con sus respectivas misiones educacionales.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia es el primer tratado de derechos humanos negociado en el siglo XXI, de modo que su texto fue incorporado a la legislación brasileña con equivalencia de emenda constitucional.

La convención abarca en su texto de los derechos humanos de primera generación (los derechos de libertad, comprendiendo los derechos civiles, los políticos y las libertades clásicas), los derechos humanos de segunda generación (derechos de igualdad, constituidos por los derechos económicos, sociales y culturales) y los derechos humanos de tercera generación (chamados de derechos de fraternidad, que establecen los derechos al medio ambiente equilibrado, a una saludable calidad de vida, al progreso, a paz, a autodeterminación de los pueblos y a otros derechos difusos). Ella también incorpora los referenciales de la cuarta generación de derechos humanos, los llamados derechos tecnológicos, establecidos por la doctrina como siendo lo derecho de la información y el bioderecho (Silva & Pereira, Aspectos Relevantes do Autismo, 2016 “no prelo”)

En la práctica, la convención marca un cambio de paradigma en las actitudes y enfoques referentes a deficiencia. Altera la percepción tradicional sobre las personas con deficiencia, posibilitando que ellas dejen de ser miradas como objeto de caridad. Consolida el entendimiento de que la persona con deficiencia es sujeto de derecho, capaz de reivindicarlo y tomar decisiones para su vida con base en su consentimiento libre y esclarecido, como miembro activo de la sociedad.

Innovador, describe la deficiencia como una condición resultante de impedimentos entre la persona y su entorno, cabiendo a los gobiernos y a la sociedad eliminar las barreras de toda naturaleza (art. 1º). Además de esto, identifica las áreas donde necesitan ser hechas adaptaciones para que las personas con deficiencias puedan ejercer efectivamente sus derechos, las áreas donde tales derechos fueran violados y donde la protección de estos derechos debe ser reforzada. Trae la accesibilidad como derecho que permite al individuo disfrutar de los demás derechos.

Entendida como un derecho humano, la accesibilidad es garantía de acceso al medio físico, al transporte, a la información y la comunicación, incluyendo a los sistemas y a las tecnologías de información y comunicación, bien como a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, sea en los investimentos en infraestructura y movilidad urbana, en los accesorios públicos o en los espacios habitacionales.

Para los ciudadanos brasileños con deficiencia, la ratificación de la Convención consolida derechos alcanzados y pone la falta de accesibilidad como un elemento de discriminación que no se puede ser tolerado, por impedir la efectiva inclusión de las personas y su participación democrática en los espacios y en los procesos que están siendo pensados, propuestos y construidos en la sociedad.

En este sentido, la Convención a cerca de sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia definió con clareza la deficiencia como parte de la experiencia humana y valoró esta experiencia específica como el resultado de impedimentos de longo plazo, de naturalezas diversas, en interacción con variadas barreras, indicando que quien impone límites y barreras es la sociedad y no la deficiencia.

La Ley es el primer paso que establece una política pública que asegure derechos, pero no basta la existencia de marcos legales, debe haber la efectividad de la norma, no siendo ella un medio meramente simbólico de demostrar interés estatal.

Así, todos los alumnos públicos al fin de la educación especial en la perspectiva inclusiva deben tener acceso a la enseñanza regular con los atendimientos educacionales especializados que tengan necesidad para su desarrollo y avanzo escolar, contando con acompañamiento de profesionales de la educación habilitados para trabajar con las necesidades de aprendizaje.

De esta manera, el poder público debe garantir la debida formación continuada de los profesionales y proporcionar los recursos materiales a sus profesionales de la educación.
Es deber de la comunidad escolar y de la sociedad asegurar los derechos de los alumnos con necesidades educacionales especiales a la Educación, en un sistema educacional inclusivo, garantida la transversalidad de la Educación Especial desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior. Por tal razón, se puede concluir que no basta que sea garantido el acceso a la educación, pero sí que tal acceso sea inclusivo.

La Constitución de la República Federativa del Brasil, democráticamente promulgada en 1988 y soberana en relación a cualquier ley en el país, en su artigo 227, transcribe que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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 (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65 de 2010).

Los alumnos público al final de la educación especial obviamente están inseridos en la protección del artigo 227, pero por sus necesidades específicas, para que su derecho de vivir con DIGNIDAD sea efectivado, los responsables de este deber legal necesitan empeñarse.

¿Pero lo que es vivir con dignidad?

La característica que hace de la vida humana tan especial es la capacidad de elección moral que los seres humanos tienen y que no es compartida por ningún otro tipo de ser. En que pese esta capacidad esté inevitablemente sujeta a factores limitantes, siempre hay una margen de libertad interna que concede al individuo el poder de cambiar a si propio y, así, proporcionar cambio el mundo que lo cerca.

El concepto de dignidad está íntimamente ligado a la idea de autonomía. Autonomía significa autocontrol autodominio, liberación de la inconstancia de la pasión y del prejuicio, la habilidad de activamente determinar a si propio. Vivir con dignidad significa ser señor de sí mismo: conducir sus asuntos de acuerdo con su libre arbitrio al envés de ser influenciado por fuerzas que están fuera de su control, el individuo autónomo obtiene su fuerza de dentro de sí, guiado por la percepción interna de la verdad, libre de las imposiciones del deseo y del prejuicio.

En vista de esto, se puede afirmar que los alumnos público al fin de la educación especial deben tener garantido su derecho de vivir con dignidad, teniendo así la familia, la sociedad y principalmente el Estado, cumplido su misión.

1. La educación especial en el estado de São Paulo

La Secretaria de Educación del Estado de São Paulo, contemplando la Política Nacional de Educación Especial, por medio de los principios de la Educación Especial en la Perspectiva inclusiva, presenta una política de atendimiento educacional especializado para los alumnos público al fin de la educación con el objetivo de garantir el acceso, la participación y aprendizaje de los alumnos con deficiencia, trastornos globales del desenvolvimiento y altas habilidades/superdotación matriculados en las escuelas regulares. Es ofrecido por la Secretaria Estadual de la Educación a los alumnos el atendimiento pedagógico especializado, en sala de recursos, clases regidas por docentes especializados, atendimiento itinerante y salas de salud. Los alumnos pueden contar con los siguientes apoyos: profesor interlocutor de las LIBRAS/Lengua Portuguesa, profesor traductor e intérprete de las LIBRAS/Lengua Portuguesa, profesor instructor/mediador y profesional cuidador. Para implementar los servicios ofrecidos a los alumnos y promover la calificación del proceso de inclusión escolar, el Núcleo de Atendimiento Pedagógico Especializado – CAPE, por medio de la Secretaria de la Educación del Estado de São Paulo, propuso e instituyó, por medio del contrato de asociación la Fundación Facultad de Medicina – FFM, las directrices y la organización del Proyecto CAPE regional. Este proyecto tuvo la creación de 15 polos con equipos multidisciplinarios y contemplan las 91 Directorias de Enseñanza del Estado de São Paulo, cercándose aun más de la realidad local. El equipo es compuesto por profesionales de diferentes formaciones: 10 fonoaudiólogos, 15 Psicólogos, 6 psicopedagogos, 10 terapeutas ocupacionales. El equipo realiza acción

multidisciplinaria para ofrecer el suporte técnico para auxiliar en la evaluación, en la adopción de medidas educativas y en los encaminamientos necesarios al pleno atendimiento de los alumnos con vistas a su inclusión escolar y social.

El trabajo es realizado en articulación con los equipos de Educación Especial de las Directorias de Enseñanza - Supervisor de Enseñanza y Profesor Coordinador del Núcleo Pedagógico, ambos profesionales con la incumbencia del acompañamiento del área de la Educación Especial, allende los diversos profesionales del contexto escolar que ya actúan para asegurar la efectiva política de inclusión. La aparcería entre las diversas áreas del conocimiento proporciona más calidad de participación, aprendizaje y atendimiento de los alumnos público fin da Educación Especial de las escuelas de jurisdicción de las Directorias de Enseñanza.

2. Objetivos

1. Evaluar multiprofesionalmente los alumnos considerados público fin de la educación especial, siempre que necesario, y articular los encaminamientos necesarios al atendimiento de sus especificidades, en conjunto con el equipo de educación especial de las Directorias de Enseñanza.;

2. Orientar y subsidiar la comunidad escolar, las familias y los grupos sociales para mejor atendimiento a los alumnos, considerados público fin de la educación especial;

3. Garantir la discusión del caso atendido.

4. Ayudar en la pesquisa y análisis de los mejores recursos pedagógicos diversos, incluyendo aquellos de tecnología asistida.

5. Realizar acciones de formación en servicio, en aparcería con los equipos de la Directoria de Enseñanza.

6. Mapear los recursos disponibles en la comunidad, orientar estos alumnos y familiares cuanto a los encaminamientos necesarios;

7. Garantir el suporte a la inclusión educacional de los alumnos con deficiencia, altas habilidades o superdotación y trastornos globales del desenvolvimiento, considerados público fin de la educación especial.

3. Estructura de funcionamiento

Cuando verificada por la escuela la necesidad de evaluación de alumnos público fin de la educación especial, la familia debe ser contactada por la unidad escolar e informada sobre la solicitación. En este procedimiento los responsables ya deben asignar la autorización para la realización de evaluación por el equipo multiprofesional.

Esta autorización integra el registro de solicitación de atendimiento, pues sin ella la evaluación no podrá ser realizada. Todo alumno público fin de la educación especial puede contar con evaluación multidisciplinaria. La evaluación multidisciplinaria es pautada en procedimientos rigorosos de cada área (fonoaudiología, psicología, terapia ocupacional y psicopedagogía), con protocolos y recursos del consejo de cada

clase, que posibilitan, en el contexto escolar, el conocimiento profundado del alumno, con un abordaje multidisciplinario (salud y educación), efectuando los mejores encaminamientos para los procesos desarrollados. El enfoque multidisciplinario de evaluación, posibilita una acción directa y calificada junto de las escuelas y principalmente a los profesores de los alumnos, de acuerdo con las necesidades específicas de cada alumno en el aspecto. El proceso de evaluación propuesto para el equipo multiprofesional, prevé la devolutiva destacada con prioridad para el equipo escolar y profesor de clase común y también el profesor especializado, con orientaciones específicas sobre cada caso, además de la discusión del caso junto con el equipo escolar, siempre buscando destacar los aspectos relacionados a la efectiva participación del alumno en las actividades de clase común, su desarrollo cognitivo y académico, con pleno acceso a las adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares, en relación a graduación en curso. La contribución para la evaluación pedagógica y para la construcción del Plano de Atendimiento Individual – PAI, busca proporcionar una mejora en su vínculo con el aprendizaje y con la escuela, la ampliación de su autonomía y funcionalidad para la vida, la participación familiar en el contexto de la escuela, en una acción integrada y colaborativa, pueden representar un avanzo importante en todo este proceso o del desarrollo escolar y social. La evaluación multidisciplinaria representa un de los ejes del proceso de conocimiento y de la discusión del caso, por esto prevé un flujo de acciones interconectadas que envuelven todos los responsables por el proceso: Equipo de Educación Especial de la Directoria de Enseñanza (Profesor Coordinador de Núcleo Pedagógico y Supervisor de Enseñanza de la Educación Especial, equipo escolar de la unidad escolar del alumno, equipo multiprofesional que atienda el caso). Orientar y subsidiar la comunidad escolar, las familias y los grupos sociales alrededor.

Psicología- El Psicólogo actuará en el ámbito de la educación, en las escuelas formales y informales, teniendo como objetivo evaluar técnicamente la funcionalidad de los alumnos, mirando siempre buscar informaciones sobre el caso. Siendo así, el psicólogo, torna relevante las informaciones y los resultados del proceso evaluativo, con la finalidad de orientar profesionales que están directamente relacionados con el, mirando así garantir mejor efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrando siempre en las capacidades, habilidades preservadas. Realizar orientaciones de profesores individualmente o en grupo en ATPC, dentro de la área de actuación y delante de las informaciones encontradas. Articular y encaminar los servicios específicos, los alumnos público fin de la educación especial que necesitan de atendimiento específicos. Mediar conflictos y sensibilizar los envueltos, visando una mejor aparcería de ellos, mirando garantir más efectividad a la intervención sugerida. Identificar las potencialidades y elucidar junto a los profesores y las potencialidades dos estudiantes.

Fonaudiología- La fonoaudiología orienta cuestiones educacionales que envuelvan desarrollo en las cuestiones del discurso, lenguaje, voz, audición, deglutición, aprendizaje, motricidad y funciones de la comunicación. Realiza evaluación fonoaudiológica, utilizando instrumentos propios de la área con la finalidad de orientar desarrollando acciones colectivas y preventivas para el fortalecimiento de la comunicación de los alumnos de la educación especial. Orienta alumnos, educadores y familiares cuanto a la utilización de las LIBRAS, uso de comunicación suplementar y alternativa; y también cuanto a la seguridad en la administración alimentar para alumnos con disfagia y disturbios alimentares. Realizar encaminamientos externos necesarios a cada caso. Elabora parecer descriptivo da área y/o multiprofesional, con los aspectos evaluados y proposiciones para el equipo escolar en las diversas situaciones de los atendimientos realizados.

Terapia Ocupacional-Evaluar y desarrollar estrategias para promover participación, autonomía y funcionalidad del alumno en las actividades propias en el contexto escolar. Indicar, adecuar y/o solicitar materiales pedagógicos y mobiliarios adaptados. Contribuir en la organización de ambientes accesibles y confortables a partir de la observación e intervención en relación a las barreras arquitectónicas y latitudinales presentes en el ambiente escolar. Promover y favorecer el acceso al currículo por medio de la indicación de "recursos de acceso a la computadora" demás Tecnología Asistida. Orientar cuanto al uso de comunicación suplementar y alternativa. Realizar intervenciones, cuando necesario, referente a Tecnología Asistida de bajo costo a partir de materiales fornecidos por la Unidad Escolar y Directoria de Enseñanza. Realizar encaminamientos externos necesarios a cada caso. Elaborar parecer descriptivo del área y/o multiprofesional, con los aspectos evaluados y proposiciones para el equipo escolar en las diversas situaciones de los atendimientos realizados.

Garantir la discusión del caso atendido, este procedimiento es el punto principal del proceso de evaluación, pues despunta como acción indispensable en conjunto con los equipos escolares, de forma a profundizar todas las potencialidades y todas las necesidades de los alumnos y la discusión conjunta de los mejores encaminamientos para cada caso atendido.

Para Garantir el mejor atendimiento posible a los alumnos atendidos, el equipo procura especificar suportes y recursos que promuevan acceso al currículo, asegurando permanencia y aprendizaje a los alumnos público fin de la educación especial. Levantar y analizar las alteraciones o recursos especiales, materiales o de comunicación que vengan a ayudar los alumnos a desarrollar el currículo escolar. Accesibilidad, mobiliario adaptado, adaptación de materiales de acceso al currículo, comunicación alternativa y otros.

Participación de los profesionales del equipo multiprofesional en orientaciones técnicas, siempre organizadas y coordinadas por los equipos de educación especial de las Directorias de Enseñanza. Esta participación pondrá ser realizada con la discusión y presentación de temas relacionados a las áreas de actuación (fonoaudiología, psicología, terapia ocupacional, psicopedagogía) y su contribución con los temas relacionados a la educación especial en la perspectiva Levantamientos y pesquisas de la Red de Atendimiento necesarias a los encaminamientos necesarios a los alumnos atendidos. Conocimiento de extrema pertinencia para la complementación de los servicios necesarios al atendimientos integral del alumno.

Discusión y conclusiones

El equipo multidisciplinar del proyecto CAPE, compuesto por audiólogo profesional, psicólogo, psicopedagogo y terapeuta ocupacional que trabaja en las evaluaciones, directrices y referencias con el fin de pensar y crear las estrategias más adecuadas para la gestión de los estudiantes con discapacidades o trastornos en el entorno escolar, con lo que el mirar el potencial que puede ser desarrollado para el mejor uso de estos estudiantes en su proceso educativo.

La importancia de este aspecto es cuando pensamos que este estudiante tiene que ser visto en su totalidad como un sujeto biopsicosocial donde las esferas de salud, educación, sociales y culturales componen este tema no puede ser entendida de una manera gradual y, por lo tanto, la composición del equipo de salud mirada con el personal de la escuela hará que, de hecho, se contemplan todas las posibilidades del proceso integrador del estudiante.

Por lo tanto, reafirmamos la importancia de las acciones comunes que habitan en un lugar privilegiado: la interfaz entre la salud y la educación, tan caro para lograr el objetivo final del proyecto: atención integral al estudiante y el propio proceso de inclusión.

Referencias bibliográficas

BRASIL, C. D. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

MARTINS, L. D. (2012). Reflexões sobre a Formação de Professores com vistas a Educação Inclusiva. In: T. G. Miranda, & T. A. Filho, O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador, BA: EDUFBA.

MENDES, E. G. (2002). Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: M. S. Palhares, & E. S. Marins, Escola Inclusiva. São Carlos, SP: EduFSCar.

PACHECO, J. (2007). Caminhos para a Inclusão. Porto Alegre: Artmed.

SÃO PAULO, S. E. (14 de Janeiro de 2014). Escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na Rede Estadual de Ensino, de que trata a Resolução SE 61/2014. Acesso em 22 de Maio de 2016, disponível em Instrução CGEB: http://desumare.educacao.sp.gov.br/Paginas/Diario-Oficial/Instru%C3%A7%C3%A3%o-CGEB-Autista-de-14-1-2015.aspx

SASSAKI, R. K. (1997). Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.

SILVA, D. (2016). Direto ao ponto: Transtornos do Espectro Autista. FFM .

SILVA, D., & PEREIRA, D. (2016). Aspectos Relevantes do Autismo. São Paulo: "no prelo".

EL VALOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL

Muñoz Villaraviz, David
CEIP. San José Obrero, Sevilla, España
davidvillaraviz@hotmail.com

Resumen

Desde la perspectiva del área de Educación Física del CEIP. San José Obrero, centro de reconocido prestigio en Educación Intercultural, se resaltan diferentes estrategias metodológicas, relacionadas con la motricidad, ideales para atender con éxito: a la diversidad cultural, a la inclusión de las minorías étnicas y al alumnado en peligro de exclusión social. Con esta comunicación se pone en valor los beneficios cognitivos de la actividad física o el movimiento en el proceso de adquisición de aprendizajes; destacando la importancia de: conciliar el conocimiento y el entretenimiento, trabajar por proyectos y planificar descansos activos para mejorar el comportamiento, la atención y la concentración de los discentes.

Abstract

From the perspective of the area of Physical Education San Jose Obrero Primary Public School (renowned school center for Intercultural Education) cultural diversity, inclusion of ethnic minorities and students at risk of social exclusion, different methodological strategies related to the motor, ideal to meet with success are highlighted. The article adds value to the cognitive benefits of physical activity or movement in the acquisition process of learning; highlighting the importance of: reconciling knowledge and entertainment projects and plan work for active breaks to improve behavior, attention and concentration of the learners.

Palabras clave: Educación Física, atención a la diversidad, inclusión social.

Keywords: Physical Education, diversity outreach, social inclusión.

Introducción

Desde hace más de 40 años, el CEIP. San José Obrero desarrolla su labor educativa en las barriadas de las Hermandades, La Carrasca, El Cerezo, los Príncipes y Polígono Norte de Sevilla. Han sido muchos los cambios que se han producido a lo largo de estos años, sobre todo los ocurridos en la última década, debido a que la zona se ha convertido en hábitat de población inmigrante. Del total del alumnado del centro educativo (424), casi el 50 por ciento (198) son de origen extranjero y casi un 4 por ciento (16) son gitanos o gitanas portugueses procedentes del asentamiento chabolista más antiguo de Europa, El Vacie. La amplia diversidad cultural presente en el centro ha sido correspondida con un trabajo inclusivo; donde la interculturalidad, el trabajo colaborativo y la participación de toda la comunidad educativa se establecen como ejes imprescindibles de la actividad educativa. Premios de reconocido prestigio educativo (premio al mérito educativo al claustro de profesores en 2008, premio al mérito educativo al director del centro en 2014, premio a la acción magistral en 2012 y 2014, premio Andalucía de migraciones...) avalan las buenas prácticas educativas desarrolladas en el CEIP. San José Obrero.

Numerosos estudios científicos confirman los beneficios cognitivos de la actividad física o el movimiento en el proceso de adquisición de aprendizajes. Por ello, la motricidad debería estar presente en la acción didáctica del aula; especialmente, en aquellas aulas que están llenas de diversidad cultural. En la presente comunicación, se pretende poner en valor la Educación Física, la educación a través del movimiento, y resaltar la importancia de diferentes estrategias metodológicas propias del área, ideales para atender a la diversidad cultural, la inclusión educativa y a las minorías étnicas.

Las orientaciones metodológicas expuestas a continuación: la importancia de conciliar el conocimiento y el entretenimiento, el trabajo por proyectos educativos y la planificación de descansos activos para mejorar el comportamiento, la atención y la concentración de los discentes; son recomendables en cualquier grupo clase y, fundamentales, en clases con alumnado en peligro de exclusión social. En el caso del CEIP. San José Obrero, no todo el alumnado en peligro de exclusión social es gitano o gitana, pero sí una mayoría es alumnado gitano procedente del asentamiento chabolista El Vacie. Son las precarias condiciones de vida del alumnado, y no su etnia o raza, las que obligan a una especial atención educativa para su inclusión social. No debemos caer en el error de pensar que la diversidad cultural y la presencia de minorías étnicas supone un perjuicio para la escuela, sino todo lo contario. Que el alumnado tenga la oportunidad de crecer en ambientes de gran riqueza cultural favorece el fin de la educación: Dotar de una ciudadanía integral a la sociedad. En nuestro caso, la sociedad europea, una sociedad de gran diversidad cultural. El lema de la Unión Europea: *Unidos en la diversidad*, es la filosofía de cualquier escuela inclusiva.

En palabras del director del CEIP. San José Obrero, Rosa, M. (2015a):

Tenemos la enorme suerte de ser maestros y maestras y trabajar en un colegio donde la diversidad es una realidad que nos enriquece. Una comunidad que trabaja por conocer al otro, donde el respeto y la tolerancia son básicos y la convivencia se convierte en modelo de vida más allá de las estrategias de aprendizaje.

1. Aprender jugando

Al igual que ocurre en otros muchos centros educativos, la asignatura de Educación Física goza de un gran nivel de aceptación entre el diverso alumnado del CEIP. San José Obrero. Es cierto que el contenido propio del área es muy atractivo para el alumnado, pero también lo es la forma de plantear las clases, donde gracias al juego se crean climas óptimos para el aprendizaje.

Una de las necesidades formativas más importante para atender a la diversidad cultural, a las minorías étnicas y a la inclusión social; es la formación en metodologías activas y divertidas. "La diversión es un elemento clave en la educación inclusiva. Si no se combina conocimiento y entretenimiento, se fracasa en la misión pedagógica" (Punset, 2007). El conjunto de profesionales de la educación debe de aprender a utilizar metodologías divertidas, capaces de combinar conocimiento y entretenimiento.

Es imprescindible la creación de un sistema educativo que responda a las necesidades e inquietudes del alumnado. El uso de juegos en las metodologías docentes está más que justificado, para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje: divertido, motivante y significativo.

Desde hace mucho años, diversas instituciones y autores muy relevantes reivindican la presencia de los juegos en la acción docente. Sirva como muestra la siguiente afirmación de la UNESCO (1980):

El juego constituye una de las actividades educativas esenciales y merece estar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho más allá de los jardines de infantes o escuelas de párvulos donde con demasiada frecuencia queda confinado. En efecto, el juego ofrece al educador a la vez el medio de conocer mejor al alumnado y de ofrecer métodos pedagógicos más motivantes (p.5)

La enseñanza comprensiva y el aprendizaje significativo, y la atención a la diversidad y la enseñanza personalizada se establecen como principios básicos para garantizar una educación de calidad. El juego puede, y debe, ser utilizado como estrategia metodológica porque se adecua y hace posible dichos principios en la práctica docente.

La enseñanza a través de formas jugadas fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje, avanzando a partir de aquello que se sabe y no de aquello que no se ha aprendido. Es imposible encontrar un grupo-clase donde todo el alumnado aprenda al mismo ritmo. La diversidad es una característica apreciable en cualquier grupo de personas humanas y los juegos atienden a la diversidad y evolucionan al ritmo de aprendizaje del alumnado.

La presencia del juego en la institución escolar no sólo está garantizada por su importancia como estrategia metodológica, también lo está por su consideración como contenido por su valor antropológico y cultural. La mayoría de los juegos son manifestaciones culturales llenas de características étnicas y sociales específicas. Son un auténtico espejo social. Por otro lado, la importancia que, en este tipo de contenidos, adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas (Real Decreto 1513, 2006)

Resulta muy difícil, por no decir imposible, encontrar una definición categórica del juego. No obstante, podremos hablar de juego cuando,

para quien juega, la actividad (Omeñaca, R. y Ruiz, J., 1999; citado en Omeñaca, R; Puyuelo, E y Ruiz, J., 2001) es fuente de alegría, de júbilo de placer; constituye un fin en sí misma; se percibe como libremente elegida; implica participación activa, representa un "mundo aparte" que discurre en el ámbito de la recreación.

Las cinco características anteriores muestran claramente por qué el juego se constituye como una estrategia metodológica privilegiada. El alumnado aprende jugando, aprende divirtiéndose, se convierte en el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando se combina el entretenimiento y el conocimiento, se garantiza los aprendizajes significativos y duraderos.

La mayoría de las investigaciones llevadas a cabo sobre los motivos que provocan el abandono escolar temprano suelen concluir en que se trata de un proceso complejo, en el que influyen tanto las circunstancias de la escuela y el entorno escolar, como el entorno social, cultural y familiar en el que está inmerso el alumnado. Dichas barreras sociales, culturales y familiares a superar para permanecer en la escuela aumentan en el caso del alumnado de minorías étnicas; especialmente, en las mujeres. Las metodologías activas, participativas y divertidas se constituyen como una gran ayuda para superar los obstáculos citados y combatir, una de las principales causas que inducen al abandono escolar, el aburrimiento.

En palabras del divulgador científico Punset, E. (2007):

No hay ningún desafío más grande, ni más sublime, para los próximos años que conciliar entretenimiento y conocimiento. Y esto, que lo hemos olvidado en el tema educativo, es uno de los factores responsables de la crisis de la educación en estos momentos. Es absurdo pensar que una función, decente y solvente, como la de perpetuar la especie se pueda hacer sin entretenimiento. […] ¿A quién se le ocurre la idea de que se podía enseñar a la gente sin entretener? Desde luego los que como yo hemos enseñado durante años en universidades sabemos que esto es absolutamente imposible (p.23)

Es llamativo que el autor plantee tal desafío a comienzo del siglo XXI, cuando los movimientos pedagógicos de finales del siglo XIX, denominados pedagogía progresista o escuela activa, fueron muy críticos con los principios en los que se sostenía la educación tradicional: formalismo, autoritarismo, fomento de la competitividad, aprendizajes memorísticos, pasividad del alumnado… Como alternativa defendieron un modelo opuesto basado en la educación práctica, participativa, democrática, colaborativa, activa, motivadora… Esta corriente caracterizada por un pensamiento pedagógico más activo ha impregnado las reformas educativas de muchos países en el siglo XX. No obstante, la mayoría de los sistemas educativos son anacrónicos y no responden a la amplia diversidad en auge en las aulas ni a las minorías étnicas.

2. Proyectos educativos vs jerarquización de materias

La globalización ha llenado las aulas de diversidad; como ejemplo, más de 25 nacionalidades distintas conviven en el CEIP. San José Obrero de Sevilla; y de nuevos retos; sin embargo, los sistemas educativos no se han adaptado para dar repuestas a estos

cambios. El líder en educación, Robinson, K. (2013) afirma: "Mi experiencia es que la mayor parte de nuestros sistemas educativos están desfasados. [...] Se crearon en el pasado, en una época distinta, para responder a retos diferentes. Con el tiempo, se han vuelto cada vez más limitados."

Los sistemas educativos que jerarquizan sus asignaturas, creando materias de primaria y de segunda, se convierten en sistemas excluyentes, cuyos aprendizajes, centrados en aspectos académicos, no fomentan el crecimiento personal del alumnado. Robinson, K. (2013) afirma:

La mayor parte de los países instauraron un sistema de educación pública obligatoria a mediados del siglo XIX. Dos factores tuvieron una gran influencia en la educación: el primero fue la economía industrial, que provocó una cultura organizativa de la educación extremadamente lineal; y el otro gran factor fue la cultura intelectual de la Ilustración, que desencadenó en la cultura académica de la educación. Una de las características comunes en los diferentes sistemas educativos es que hay una jerarquía de asignaturas. Se tiende a pensar que lo importante es lo de las materias que están en lo más alto de la jerarquía. Este erróneo planteamiento lleva a desdeñar relevantes aportaciones de las disciplinas ubicadas en las zonas bajas. Existe, principalmente, un motivo económico que provoca la existencia de esta jerarquía, se cae en el error de creer que las asignaturas que están en las zonas altas son más relevantes para acceder al mundo laboral. Se piensa que, al trabajar con las ciencias, se trabaja con hechos y certeza, que son los aspectos que marcan diferencias en el mundo; mientras que las disciplinas artísticas se asocian con los sentimientos y la expresión personal, por lo que están muy bien para entretenerse, pero no son importantes para la economía. La Ilustración y la revolución científica crearon un modelo de inteligencia y conocimiento que ha permanecido en nuestra cultura, pero que no se corresponde con la realidad actual.

La sociedad actual, la sociedad de la información, necesita personas: creativas, ricas en habilidades sociales y capaces de gestionar sus emociones. Aspectos que durante mucho tiempo han quedados relegados a las asignaturas artísticas. Es imprescindible denostar la obsoleta jerarquización de materias y fomentar sistemas educativos basados en proyectos educativos que partan de las inquietudes del alumnado, capaces de transformar su entorno inmediato y que establezca una armónica relación entre las disciplinas artísticas y científicas.

Uno de los elementos característicos de la jerarquización de las materias es la dependencia por los libros de textos. Un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo eje vertebrador sea el libro texto es incompatible con una educación inclusiva. Las minorías étnicas suelen quedar excluidas del libro de texto. Por ello, para atender a la diversidad cultural y a la integración social, el libro de texto debe ser uno de los muchos recursos educativos a disposición del profesorado.

Los libros de texto tienden a ignorar a las minorías étnicas. En el CEIP. San José Obrero un cuatro por ciento del alumnado es gitano; sin embargo, la cultura gitana no figura en los libros de textos de las principales editoriales. El pedagogo y director del CEIP. San José Obrero, Rosa, M. (2015b) afirma:

La distancia social permanece indeleble entre la comunidad gitana y el pueblo payo mayoritario, la identidad gitana se hace cada vez más invisible y, lo que es aún peor, se convierte en una caricatura de estereotipos y clichés falsos que se potencian en los medios de comunicación. Solo hay que ver programas tipo "Palabra de gitano" o "Gypsy Kings" y la repercusión en Twitter y otras redes sociales. Y lo que más duele es que

el dolor se interioriza convirtiéndose en automarginación y autosegregación ante una sociedad que les ha maltratado, perpetuando el estigma y codificando modelos alejados de la auténtica identidad gitana. Como comentaba la psicóloga (gitana) María Filigrana, en un curso de formación al profesorado del centro, la complejidad del proceso trasciende al ámbito sociológico y se extiende en procesos psicológicos y antropológicos que marcan una escala de valores negativa que daña definitivamente la imagen y el concepto del pueblo gitano. La negación del otro (del payo) reafirma la exclusión social.

Los numerosos proyectos educativos (como se puede observar en la página web del colegio: http://ceipsanjoseobrero.wix.com/sanjoseobrero) desarrollados en el CEIP. San José Obrero son fundamentales para atender a: la diversidad cultural, las minorías étnicas y la inclusión educativa. El trabajo por proyectos consigue diluir la obsoleta jerarquización de materias, creando sinergias entre todas las áreas y organizaciones implicadas. La importancia no recae en las asignaturas, si no en las sinergias que se crean desde las diferentes áreas para la consecución de unos objetivos comunes.

A continuación se destacan proyectos educativos desarrollados en el CEIP. San José Obrero que muestran con claridad el uso de metodologías pedagógicas activas que favorecen la atención a: la diversidad cultural y la inclusión social.

2.1. Proyecto Circo Social

El Proyecto *Circo Social* se desarrolló el curso académico 2013/2014. El grupo de estudiantes consiguió mejorar sus habilidades sociales y la gestión de sus emociones a través de juegos motrices cooperativos. El proyecto concluyó con una actuación del alumnado implicado, donde mostraron las habilidades circenses aprendidas ante todo el alumnado del colegio. Esta experiencia les ayudó a subir su baja autoestima y a confiar más en ellos mismos y en ellas mismas.

En palabras del periodista Ruesga, M. (2014):

Fue una experiencia pionera en la ciudad de Sevilla para el trabajo con niños y niñas con necesidades sociales y personales específicas. El proyecto involucro a un grupo de quince alumnos y alumnas de entre nueve y doce años. Los talleres semanales sirvieron para realizar una terapia educativa multidisciplinar a través de juegos motrices relacionados con el circo.

2.2. Proyecto Aprendizaje en Servicio: *¡Qué bonito es mi cole!*

La pedagoga y emprendedora social Batle, R. (2014) afirma: "El Aprendizaje Servicio como un método para unir el aprendizaje con el compromiso social".

El pedagogo y director del CEIP. San José Obrero, Rosa, M. (2014) aclara:

E*l proyecto ¡Qué bonito es mi cole! surge del proyecto Círculos Interculturales de Apoyo Mutuo (CIAM), cuyo objetivo general es fomentar la inclusión social, la convivencia intercultural y el éxito escolar de estudiantes de educación obligatoria de centros educativos con una elevada tasa de alumnado nacional de terceros países y en riesgo de exclusión social*

mediante el uso de la metodología pedagógica innovadora Aprendizaje Servicio.

Gracias al proyecto: *¡Qué bonito es mi cole!* se ha creado un paisaje de color en los muros medianeros del centro escolar. Una cenefa, diseñada por el alumnado, decora las paredes del edificio escolar. En el proyecto y, especialmente, en las tareas de pintado ha participado activamente toda la comunidad escolar.

2.3. Proyectos eTwinning Discovering European Union

El CEIP. San José Obrero lidera (desde 2013 hasta la fecha) un proyecto internacional "Discovering European Union" en la plataforma eTwinning. El programa eTwinning es una iniciativa de la Comisión Europea encaminada a promover el establecimiento de hermanamientos escolares y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de internet entre dos o más centros escolares de países diferentes sobre cualquier tema del ámbito escolar acordado por los participantes. En el proyecto, "Discovering European Union", participan nueve centros escolares de diferentes países: España, Grecia, Bulgaria, Armenia, Rumanía, Lituania, Georgia, Túnez y Turquía. El principal objetivo del proyecto es compartir buenas prácticas escolares para dar a conocer la Unión Europea; especialmente, sus símbolos: la bandera, el himno, el lema, el Día de Europa... El proyecto surgió para celebrar el Año Europeo de la Ciudadanía (2013) y dar repuesta al demoledor informe de 2010 de la Comisión sobre la ciudadanía de la Unión Europea, el cual concluía que los ciudadanos y las ciudadanas no aprovechaban plenamente sus derechos porque no los conocían.

A través de este proyecto internacional el CEIP. San José Obrero pone en valor el uso de actividades deportivas en la escuela para enseñar inglés, conocer la Unión Europea y descubrir nuevas culturas. Destacar la envergadura del proyecto y la labor de fomento de actividades deportivas y lúdicas en la escuela.

La *gymkhana deportiva de la Unión Europea* por ser una experiencia educativa de éxito, ha sido elegida para ser expuesta en la 1ª Muestra Anual de la Comunicación (MuAC).

2.4. Proyecto eTwinning Learning with t-shirts

El área de Educación Física ha sido la responsable de desarrollar el Proyecto eTwinning Learning with t-shirts en sexto de Primaria. Todo el alumnado de sexto ha entregado, como mínimo, una ficha de trabajo sobre una camiseta. Los mensajes en inglés de las camisetas han sido trabajados en clase.

2.5. Proyecto flamenco y Proyecto Jornadas Culturales

El proyecto Flamenco ha abierto nuevos horizontes culturales. El flamenco no es propiedad de ninguna etnia, es patrimonio inmaterial de la humanidad. Entre los muchos contenidos del proyecto destacamos los más relacionados con la actividad física y el deporte; el baile, la coordinación psicomotora, el ritmo, la expresión corporal...

2.6. Proyecto eTwinning Smile

El Proyecto Smile se desarrolla en la plataforma on-line eTwinning. El programa eTwinning es una iniciativa de la Comisión Europea encaminada a promover el establecimiento de hermanamientos escolares y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de internet entre dos o más centros escolares de países diferentes sobre cualquier tema del ámbito escolar acordado por los participantes.

El curso escolar 2015-2016 ha sido el primer curso de actuación del proyecto Smile. En el proyecto han participado veintisiete socios (docentes) de siete países diferentes: Turquía, Túnez, Rumania, Bulgaria, Armenia, Italia y España.

El CEIP San José Obrero de Sevilla (España) ha sido el centro educativo que ha liderado el proyecto. Durante el primer trimestre del curso escolar 2015-2016, en el Proyecto Smile se han trabajado los siguientes contenidos:

- La higiene bucodental.
- La importancia de la sonrisa (celebrando el día de la sonrisa).
- La competencia social y emocional.

El segundo y tercer trimestre el proyecto se ha centrado en la competencia social y emocional. De entre todas las acciones desarrolladas en el proyecto Smile encaminadas a mejorar el grado de adquisición de la competencia social y emocional por parte del alumnado, la acción más novedosa y relevante del proyecto ha sido la intervención social desde la perspectiva de la Risoterapia, planificada y desarrollada por una educadora social experta en Risoterapia.

2.7. Yincana conoce Ecuador.

Acción justificada en la actividad complementaria Mercadillo solidario: Todos con Ecuador. La actividad bilingüe ha mostrado aspectos fundamentales de Ecuador.

3. Aprender en movimiento

Las partes eminentemente prácticas son claves en el éxito de los proyectos. Sin embargo, todavía hay un pensamiento equivoco que subestima el valor educativo de los juegos

motrices. Tradicionalmente, los juegos motores, el ejercicio físico, la actividad física o el movimiento se han asociado con momentos poco fructíferos académicamente hablando; erróneamente se ha tendido a pensar que están bien para entretener, pero no son importantes para la adquisición de aprendizajes ilustrados. Por esta equívoca creencia, los juegos motrices suelen ser excluidos del horario lectivo, estando sólo presentes en las clases de Educación Física, (una asignatura localizada en la zona inferior de la jerarquía anteriormente comentada) y en el tiempo de recreo.

El doctor Drobnic, F. et al. (2013) afirman:

A pesar de que la falta de moviento o actividad física tiene efectos contraproducentes sobre el propio rendimiento escolar, paradojicamente, existe una cierta tendencia generalizada a pensar que las clases de actividad física o el ejercicio físico en general son prescindibles. En algunos casos, esta percepción errónea puede verse reforzada aún más por otros factores individuales de tipo socio-cultural como por ejemplo un bajo nivel económico y educativo de los padres.

Gracias a las aportaciones de los últimos estudios científicos, se puede invertir la falsa creencia de que "la actividad física es un asunto baladí en la enseñanza", por la correcta afirmación: "*la actividad física nos hace más listos",* ya que se ha demostrado que la plasticidad de nuestro cerebro y la capacidad de adquirir nuevos aprendizajes mejoran con la práctica regular de actividad física, con un descanso adecuado y una buena alimentación. "La práctica de actividad física de forma continuada realiza la misma función que el abono en las plantas, hacen que la adquisición de aprendizajes sea más fructífera" (Vaynman, S; Ying, Z and Gómez Pinilla, F, 2004).

"El ejercicio físico modifica la función y estructura del cerebro a nivel supramuscular.[...] Estos cambios estructurales van normalmente acompañados de otros cambios funcionales como por ejemplo un aumento de la plasticidad y de la potenciación sináptica" (Drobnic, F. et al., 2013).

Para obtener una mejora en la adquisición de aprendizajes y en el rendimiento escolar no basta con ejercitar el cerebro, sino que también hay que mover el cuerpo. "La actividad física influye en el rendimiento escolar de los niños, siendo el beneficio mayor cuanto más ejercicio practican" (Pontifex, MB. et al, 2013).

"Los efectos beneficiosos del ejercicio físico, desde un punto de vista meramente cognitivo, deberían garantizar este tipo de prácticas en la escuela y en los años escolares. La actividad física puede incrementar la producción de nuevas neuronas" (Pereira 4. et al., 2007).

Las prácticas didácticas que implican moviento o los juegos didácticos motrices ayudan al docente a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más divertido y motivante para el alumnado y, garantizando un aprendizaje siginificativo. Además de transmitir contenidos de una manera más amena y cercana a las inquietudes y a la forma de pensar del alumnado, el uso de juegos motrices optimiza el proceso de adquisición y consolidación de nuevos aprendizajes.

Los juegos didácticos motrices se caracterizan por ser actividades inclusivas. Por lo que su utilización está más que justificada en grupos con: amplia diversidad cultural, minorías etnicas o alumando en peligro de exclusión social. Además de ayudar a la integración de dicho alumnado, siguiendo al experto en "toughness" Dienstbier, R. (2002): "el ejercicio físico ayuda a cambiar el temperamento y a la formación de hábitos. Las personas que hacen programas aeróbicos acaban siendo más energéticos y serenos". Aspectos fundamentales para prevenir el fracaso o el abandono escolar.

4. Aprender a concentrarse

Es rara la clase donde el profesorado no invita a su alumnado a prestar más atención y a concentrarse más en la tarea. Y suele ser más inaudita la clase donde se utiliza el ejercicio físico para ayudar al alumnado a relejarse, concentrarse o mantener la atención.

Vivimos en un mundo distraído, en ecosistemas de la interrupción. Como advierte el escritor estadounidense Carr, N. (2011): "Cada vez nos resulta más difícil mantener la concentración en una tarea. Perdemos la atención con suma facilidad. Cualquier tarea, por sencilla que sea, una simple conversación, se convierte en misión imposible frente al desproporcionado número de estímulos digitales".

Hoy, más que nunca, la introducción en el aula de ejercicios físicos orientados a la relajación, al control de la respiración y a la liberación de estrés es indispensable para combatir un estilo de vida, cada vez más, gobernado por la interrupción.

Las clases de Educación Física suelen incorporan ejercicios de amplitud de movimiento, juegos de vuelta a la calma, métodos de relajación y disciplinas como el yoga que; además de fortalecer la musculatura, mejorar la higiene postural y prevenir posibles lesiones musculares de nuestros alumnado; ayudan a mejorar la concentración, la atención y el comportamiento de los y las estudiantes.

Todo docente debería planificar minusiosamente los momentos para trabajar la relajación, la atención, la concentración y/o el descanso en su tarea didáctica. Especialmente, cuando el grupo clase cuenta con alumando en peligro de exclusión social que suele pertenecer al alumnado que: se distrae, pierde la atención, le cuesta concentrarse e interrumpe en clase. Los momentos que requieren mayor concentración, reflexión y trabajo en el interior del aula por parte del alumnado deberían ir precedidos de ejercicios que facilitaran la disposición del alumnado a este tipo de tareas cognitivas. Al igual que deberían ser compensados con revitalizantes descansos.

Steiner, V. (2012), experta en estrategias de concentración y en herramientas efectivas para fijar el aprendizaje, sostiene, en su libro Concentrarse mejor, que la clave radica en proporcionar al organismo el tiempo idóneo para descansar y asimilar los conocimientos. Steiner, V. (2012) afirma: "Las pausas son como el agua para los corredores, hay que suministrarlas precoz y regularmente en pequeñas cantidades, para evitar la deshidratación mental y el tambaleo anímico".

La adecuada planificación didáctica de ejercicios o juegos de relajación, respiración… proporcionará al alumnado los descansos activos necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes; mejorando el comportamiento y los niveles de concentración, reflexión y memoría.

La experta, Steiner, V. (2012) también aboga por: "Olvidarse de todo y, por un momento, dirigir la atención de forma intencionada hacia una única actividad, disfrutar de ella e ignorar todo lo demás". En esta línea, los niños y las niñas cuando juegan son expertos en disfrutar del presente, en abstraerse de la propia realidad que le rodea y de cualquier pensamiento del pasado o del futuro. El alumnado recibirá con entusiasmo poder levantarse de su bancada, salir al patio y jugar con sus compañeros. Disfrutará del placer del movimiento, cuando se juega aflora un sentimiento de alegría opuesto a la seriedad. Gracias a la función catártica y hedonista del movimiento, el alumnado podrá liberarse de tensiones y restablecer su equilibrio

psíquico. Esta pausa en la rutina diaria de la clase regenerará sus mentes y restablecerá los niveles óptimos de reflexión y memoria. Tras las prácticas didácticas motrices, el alumnado suele ver los temas con una mejor actitud y una visión más fresca.

De la misma forma los ejercicios o juegos orientados a la relajación a través del control del movimiento y de la respiración representan un momento muy fructífero en el proceso de adquisición de aprendizajes. "La mente continúa trabajando durante el descanso, aclara lo incomprensible y complicado, aporta ideas suplementarias y consolida los nuevos aprendizajes". (Steiner, V., 2012)

Reflexiones finales

Los ambientes de gran riqueza cultural son ideales para la adquisición de valores. La diversidad cultural enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece el fin de toda escuela: *Dotar de una ciudadanía integral a la sociedad*. Una sociedad que, como consecuencia de la globalización, tiende a ser cada vez más diversa y plural. Por ende, los retos de la sociedad han cambiado. Al igual que debe de cambiar la forma de enseñar. La formación del profesorado en metodologías inclusivas es de vital importancia.

Aprender pasándolo bien no es sólo posible, sino que es imprescindible. Por ello, una de las preocupaciones del profesorado al preparar sus clases debe ser conciliar conocimiento y entretenimiento. El juego, como estrategia metodológica, debe impregnar la acción didáctica porque se adapta a la diversidad del grupo, favoreciendo la adquisición de aprendizajes significativos y duraderos.

El verdadero protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje es el alumnado y así se siente cuando forma parte de un proyecto que parte de sus intereses o inquietudes. Un proyecto que aprovecha las sinergias de todas las disciplinas académicas, personas y organizaciones implicadas.

Los juegos y proyectos relacionados con la motricidad suelen ser los más exitosos entre el alumnado, especialmente, entre el alumnado en peligro de exclusión social. Por la gran aceptación entre los discentes, por sus beneficios físicos y por los beneficios cognitivos y emocionales enumerados en esta comunicación; el aprendizaje a través del movimiento debe ocupar un lugar relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

BATLE, R. (2014). Lugar de publicación: Roser Batlle. España. Recuperado de http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/

DIENSTBIER , R., PYTLIK ZILLIG L. (2002). Handbook of Positive Psychology. Nueva York. USA: Oxford University Press.

DROBNIC, F. ET AL. (2013). La actividad física mejora el aprendizaje y el rendimiento escolar. Los beneficios del ejercicio en la salud integral del niño a nivel físico, mental y en la generación de valores. Esplugues de Llobregat. Barcelona. España: Hospital Sant Joan de Déu.

OMEÑACA, R., PUYUELO, E. Y RUIZ, J. (2001). Explorar, jugar, cooperar. Barcelona. España: Paidotribo.

PEREIRA AC, HUDDLESTON DE, BRICKMAN AM, SOSUNOV AA, HEN R, MCKHANN GM, ET AL. Ana vivo correlate of exercise-induced neurogenesis in the adult dentate gyrus. Proc Natl Acad Sci USA. 2007; 104(13): 5638-43

PONTIFEX, MB. ET AL (2013). Lugar de publicación: Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. The journal of pediatrics. Illinois. USA. Recuperado de: http://kch.illinois.edu/research/labs/neurocognitive-kinesiology/files/Articles/Pontifex_2012_ExerciseImproveBehavioralNeurocognitive.pdf

PUNSET, E. (2007). Lugar de publicación: Eduard Punset. España.: Entrevista a Eduard Punset en Revista de la Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión. Recuperado de http://www.eduardpunset.es/1600/punset-en-los-medios/prensa-grafica/mi-obsesion-es-conciliar-entretenimiento-y-conocimiento

REAL DECRETO 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 8 de diciembre de 2006.

ROBINSON, K. (2013). Lugar de publicación: Eduard Punset. España.: Trascripción de entrevista televisiva a Robinson, K. en el programa Redes: El sistema educativo es anacrónico. Recuperado de http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml

ROSA, M. (2014). Lugar de publicación: CEIP. San José Obrero. España. Recuperado de http://sjosevilla.wix.com/aprendizajeservicio#!el-proyecto/c192n

ROSA, M. (2015a). Lugar de publicación: CEIP. San José Obrero. España. Recuperado de http://ceipsanjoseobrero.wix.com/sanjoseobrero

ROSA, M. (2015b). Lugar de publicación: Desde mi azotea. La escuela también es gitana. Sevilla. España. Recuperado de https://miguelrosacastejon.wordpress.com/2015/05/13/la-escuela-tambien-es-gitana/

RUESGA, M. (2014). Gitanas contra los tópicos. Diario de Sevilla, 1, 12. 14-11-2014, Recuperado de http://www.diariodesevilla.es/article/vivirensevilla/1694415/gitanas/contra/los/topicos.html

STEINER, V. (2012). Concentrarse mejor. Barcelona. España: Plataforma Editorial.

UNESCO. (1980). El niño y el juego. Planteamientos Teóricos y aplicaciones pedagógicas. París. Francia: UNESCO

VAYNMAN, S; YING, Z AND GÓMEZ PINILLA, F (2004). Exercise induces BDNF and synapsin I to hippocampal subfields. UCLA. Los Angeles. California: Neuroscience Research.

IMPACTO DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO SOBRE EL CURSO DE VIDA DE LAS PERSONAS CON SÍNDROME DE DOWN EN ANDALUCÍA: DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN

Barroso Hurtado, Domingo
Universidad de Granada, Granada, España
dobarroso@ugr.es

Resumen

La formación para el empleo y la integración laboral de las personas con Síndrome de Down favorecen su actividad, realización, normalización y autonomía, así como el desarrollo de una labor útil y que resulte productiva para la sociedad y, en última instancia, su inclusión social.

Esa formación se enmarca en lo que la Unión Europea denomina como aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning). Comprende todas las acciones educativas y formativas dirigidas a fomentar el desarrollo profesional, personal, y social de un individuo mediante la adquisición y mejora de sus conocimientos, habilidades y competencias.

Como sostiene ese mismo organismo europeo, las políticas de lifelong learning pueden tener una gran influencia en el transcurso de la vida de un individuo. Para conocer el grado de impacto de estas acciones sobre las personas con Síndrome de Down, resulta relevante analizar cómo se conforma, articula y desarrolla el curso de vida de los jóvenes adultos que forman parte de este colectivo en Andalucía, así como examinar cuáles son los efectos esperados y no esperados de las políticas y programas de formación para el empleo dirigidas a ellos.

A través de la presente comunicación se expone el diseño y la planificación de una investigación dirigida a contribuir a dicho análisis. Concretamente, se muestran sus antecedentes, marco teórico, objetivos, metodología a emplear, planificación temporal y, finalmente, algunos de los resultados que se esperan alcanzar.

Abstract

The training for employment and the integration in the labor market of persons with Down Syndrome promote their activity, self-realization, normalization and autonomy, as well as their development of a useful and productive work for the benefit of the society and, ultimately, their social inclusion.

This training is a part of what the European Union calls "lifelong learning". It includes all the educational and training actions aimed at promoting the professional, personal and social development of an individual through the acquisition and improvement of their knowledge, skills and competences.

As that that same European body exposes, lifelong learning policies can have a great influence on the life course of an individual. To know the degree of impact of these actions on people with Down Syndrome in Andalusia, it is relevant to analyze how their life course is conformed, articulated and developed, as well as to examine what are the expected and not expected effects of the policies and programs of training for employment addressed to them. Through this communication, the design and planning of a research aimed to contribute to this analysis is exposed. Specifically, it includes their background, theoretical framework, objectives, methodology, time planning and, finally, some of the impacts that are expected to be achieved.

Palabras clave: Síndrome de Down, empleo, políticas, gobernanza, curso de vida.

Keywords: Down Syndrome, employment, policies, governance, life course.

Introducción

La normalización, autonomía e inclusión social se las personas con Síndrome de Down se ven favorecidas por el desarrollo de intervenciones sobre las áreas de la educación y del empleo. Concretamente, la formación laboral y la integración en el ámbito del trabajo favorecen su actividad y realización, así como el desarrollo de una labor útil que puede resultar productiva para la sociedad (Down España, 2015).

Para contribuir a esa integración, la Federación Down España promueve acciones como el "Curso de iniciación al trabajo", a través del cual se ofrecen una serie de guías dirigidas a mejorar la intervención los responsables de las acciones formativas relacionadas con el empleo. Ese curso se enmarca en otro proyecto más amplio, denominado "Empleabilidad Down", en el cual se trabaja principalmente con la Metodología de Empleo con Apoyo, en la que un preparador laboral acompaña y forma al trabajador in situ, en la misma empresa.

En el Centro de Documentación y Recursos de la Federación Down España se encuentra un gran volumen de materiales (como guías, revistas, manuales, libros, noticias, estadísticas, ponencias y legislación específica) referentes a los proyectos, metodologías y profesionales citados en el párrafo anterior. Destaca que, únicamente en el ámbito del empleo, se encuentran más de 570 entradas disponibles. A esa información hay que hallar la referente a otros ámbitos como la educación, la formación, la rehabilitación y la investigación.

De esta manera, se aprecia la tradición en el estudio de este colectivo y la importancia que las entidades que componen la federación otorgan a la investigación y a visibilizar sus resultados a la hora de fomentar la calidad de vida y el empoderamiento del colectivo de personas con Síndrome de Down. Así, desde la Federación Down España abogan explícitamente por el fomento de estudios sobre este tipo de discapacidad intelectual (Down España, 2015).

Esa Federación tiene representación en las 17 comunidades autónomas de nuestro país y en la ciudad autónoma de Ceuta. En el caso de Andalucía, cuenta con 19 entidades asociadas, una de las cuales radica en Granada. Además, goza de una presencia internacional, gracias a su integración en asociaciones como la European Down Syndrome Association (EDSA) y a la Down Syndrome International (DSI) y la Federación Iberoamericana de Síndrome de Down (FIADOWN).

Gran parte del trabajo diario de esas entidades (como la citada formación para el empleo o los programas dirigidos a aumentar la autonomía de las personas con trisomía del par 21) se enmarca en las políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Éstas, según la Unión Europea, serían aquellas acciones de educación formal, no formal e informal que pretenden favorecer el desarrollo profesional, personal, civil y social de un sujeto mediante la adquisición y mejora de sus conocimientos, habilidades y competencias (EUCIS-LLL, 2015).

Debido a que el colectivo de personas con Síndrome de Down es una población muy investigada (lo cual se desprende de literatura nacional e internacional), organizada (con presencia a nivel local, nacional e internacional) y con posibilidades de inserción laboral inmediata (con diversos programas y proyectos que buscan su integración en el mercado de trabajo), se considera que la presente investigación cuenta con un respaldo académico y social suficiente que contribuyan a su relevancia e impacto y a facilitar su desarrollo.

Con el objetivo de proporcionar información útil de cara a orientar futuras políticas y programas dirigidas a este colectivo, se presenta el siguiente diseño de investigación, en el que se exponen algunos de los antecedentes y las investigaciones de referencia en torno al tópico a estudiar, se presenta el marco teórico en el que se fundamentará el estudio, el problema de investigación planteado, los objetivos que se pretenden alcanzar, la temporalización de los diferentes ámbitos que se esperan trabajar y, por último, algunos de los resultados que se pretenden obtener.

1. Antecedentes

En este apartado se presentan algunas de las principales investigaciones que se tomarán como referencia a la hora de desarrollar el presente estudio. Entre ellas, se encuentran dos proyectos europeos y algunas de las investigaciones realizadas sobre la materia con personas con Síndrome de Down, las cuales se exponen a título ilustrativo.

El primero de los proyectos europeos es aquél denominado Policies Supporting Young Adults in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe (YOUNG_ADULLLT). Financiado por el marco Horizon 2020 de la Comisión Europea y con una duración de tres años, se encuentra en plena ejecución.

Esta colaboración científica se centra, principalmente, en la investigación de aquellas políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida que afecten al colectivo de jóvenes adultos, especialmente a los grupos vulnerables. Para ello, emplea un marco teórico basado en tres enfoques fundamentales: la gobernanza (governance), la economía cultural y política (cultural political economy) y el curso de vida (life course). Además, entre sus impactos proyectados, se pretende

generar un volumen cuantioso de información que orienten la construcción y coordinación de políticas, así como identificar buenas prácticas que resulten útiles de cara a maximizar los efectos de futuras políticas y programas.

Con un total de 15 universidades participantes a lo largo de toda Europa, la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y la Universidad de Granada (UGR) son aquellas que conforman la representación española. En esta última institución, el Grupo de Investigación HUM-308 de la Junta de Andalucía, ubicado en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, es aquél encargado del desarrollo de la investigación y, además, en el que se integra el autor de esta comunicación.

Como se podrá apreciar posteriormente, el presente plan de investigación se encuentra enmarcado en el desarrollo de este proyecto europeo, sobre todo, por el marco teórico empleado, así como por encontrar entre sus destinatarios a colectivos vulnerables destinatarios del mismo tipo de políticas de lifelong learning. De su coordinación y relación con el mismo se desprenden una mayor legitimidad social y científica y la posibilidad de acceder a un mayor volumen de información que pueda resultar útil en el trascurso del estudio, como pueden ser los conocimientos, corrientes teóricas y las perspectivas provenientes de otros países y de otros miembros colaboradores.

El segundo de los proyectos europeos a tener en cuenta es Governance of Educational Trajectories in Europe (Walther., Parreira, Cuconato y Dale, 2016), cuya metodología y marco teórico también pueden contribuir a los fines y confección del desarrollo de esta investigación, principalmente, en el ámbito de la gobernanza de las políticas y programas.

Por último, cabe destacar el hecho de que, sumada a la cuantiosa producción nacional en referencia al Síndrome de Down, la cual se puede ver reflejada, por ejemplo, en el Centro de Documentación y Recursos de la Federación Down España, del que ya se ha hablado, se encuentra otra producción de carácter internacional específica sobre el tema. Entre ella destaca la presencia de artículos científicos como aquél que relaciona el desempeño en actividades de la vida diaria de jóvenes adultos con síndrome de Down y sus transiciones después de la escuela (Foley y col., 2013) y otro que analiza el empleo de estas personas en Estados Unidos, lo cual favorece la comparación internacional y conocer el estado de este colectivo en otros países (Kumin y Schoenbrodt, 2015).

2. Marco teórico y pregunta de investigación

Las principales corrientes teóricas sobre las que se fundamentará en desarrollo de la presente investigación serán la gobernanza y el life course, ambas coincidentes con dos de las tres empleadas en el proyecto europeo (a falta de la de cultural political economy).

Los estudios sobre gobernanza se centran en el análisis de la coordinación y la participación de los actores interdependientes en el contexto de la toma de decisiones en un determinado ámbito (Kehm, 2012). En este caso, se trataría del campo del diseño y la implementación de políticas y programas de formación para el empleo (enmarcados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y relacionadas con el mercado de trabajo, como se ha apuntado anteriormente), asociadas con el colectivo de jóvenes adultos con Síndrome de Down.

La aplicación de esta perspectiva puede contribuir a empoderar al colectivo de personas con Síndrome de Down. Tal y como expone Irene Molina (2016), coordinadora de la Red Nacional de Empleo con Apoyo de Down España, estas personas han de jugar el rol de protagonistas en un proceso en el que diferentes actores (ej. ellas mismas, las organizaciones que representan a las personas con discapacidad y los gobiernos) deben colaborar y participar en la adopción de medidas a nivel local, nacional e internacional para el desarrollo de servicios y programas inclusivos.

Por su parte, el life course (curso de vida) como orientación teórica estaría formado por una serie trayectorias de una persona en diferentes ámbitos de su vida, desde el nacimiento hasta la muerte (Nilsen, 2012). Estas trayectorias estarían formadas por una serie de transiciones entre diferentes esferas y/o fases. Como institución social, sustituyendo al ciclo de vida más centrado en el envejecimiento biológico, sirve como un marco de referencia a la hora de que un individuo oriente su plan de vida o para situarlo en diferentes roles sociales a lo largo de su vida (Heinz, 2010).

Los cursos de vida modernos tienden hacia una mayor desestandarización, individualización y fragmentación, ya que las subjetividades y las decisiones individuales se han vuelto más importantes (Marshall y Mueller, 2003; Walther, 2006) y la edad ha perdido importancia en la temporalización de las transiciones y en la conformación del life course, en detrimento de otros aspectos más contextuales como las condiciones socioeconómicas y las provisiones del estado del bienestar (Heinz, 2010), los marcos institucionales, las linked lives, las creencias culturales, el mercado de trabajo (Heinz y Krüger, 2001).

Por ello, el life course se preocupa de estudiar la interrelación a lo largo del tiempo entre la estructura social (formada, entre otros, por los aspectos señalados anteriormente) y la agencia individual del sujeto (la cual comprendería las orientaciones, estrategias, perspectivas, decisiones, acciones, objetivos y habilidades para la interpretación de eventos y construcción de significados en la propia biografía) (Heinz, 2010; Heinz y Krüger, 2001; Walther, 2006).

A través de la aplicación de este enfoque se pueden conocer, por ejemplo, las diferentes trayectorias, transiciones y etapas que pueden vivir los jóvenes adultos con Síndrome de Down, desde las diferentes modalidades de escolarización que han experimentado hasta si experimentan o no una inserción laboral o las diferentes ocupaciones que tienen después de la escuela. Además, se puede analizar cómo negocias con la estructura que les rodea, con su entorno y con las oportunidades presentes en el mismo, así como cuál es el impacto sobre su vida de determinados eventos o aspectos de su contexto. Esto permite producir información útil a la hora de fundamentar diferentes políticas ajustadas a los mismos, a cómo se producen sus transiciones, a los significados que éstos atribuyen a los eventos que ocurren a lo largo de su vida, a sus decisiones o a sus acciones, entre otros.

Por todo ello, a partir de su coordinación y relación con el proyecto europeo YOUNG_ADULLLT y de la aplicación de los enfoques teóricos anteriormente señalados, mediante el presente plan se pretende abordar el siguiente problema de investigación: ¿cómo se conforma, articula y desarrolla el curso de vida de los jóvenes adultos con Síndrome de Down en Andalucía y cuáles son los efectos esperados y no esperados sobre el mismo de las políticas y programas de formación para el empleo dirigidas a este colectivo?

3. Objetivos

3.1.- Objetivo general

OG1: Estudiar el curso de vida de los jóvenes adultos con Síndrome de Down en Andalucía y los efectos esperados y no esperados, sobre el mismo, de las políticas y programas de formación para el empleo.

3.2.- Objetivos específicos

OE1: Identificar las características sociodemográficas, económicas y laborales del colectivo de personas con Síndrome de Down en Andalucía.

OE2: Describir diferentes programas de formación para el empleo dirigidos a personas con Síndrome de Down en Andalucía.

OE3: Examinar las trayectorias y transiciones, en diferentes dimensiones de su vida, experimentadas por las personas con Síndrome de Down en Andalucía.

OE4: Analizar la interacción entre agencia individual y estructura en el desarrollo del curso de vida de las personas con Síndrome de Down en Andalucía.

OE5: Analizar la gobernanza de las políticas de formación para el empleo para personas con Síndrome de Down en Andalucía, desde su dimensión regional hasta su concreción local.

OE6: Estudiar los efectos esperados y no esperados de las políticas de formación para el empleo para personas con Síndrome de Down en Andalucía.

Teniendo en cuenta que la presente investigación se encuentra enmarcada en el proyecto europeo del que se ha hablado con anterioridad, resulta conveniente especificar que los objetivos expuestos pueden sufrir alguna variación o que estos podrán verse modificados, en cierta medida, para adaptarse a las necesidades y el desarrollo de ese proyecto científico de carácter internacional.

4. Metodología

En la presente investigación se busca desarrollar una perspectiva interpretativa que integre cierta influencia causal, a través del uso de análisis estratégicamente anidados en los que se emplearán principalmente métodos cualitativos de manera complementaria (ej. en análisis comparativos) con otras técnicas de uso común en una vertiente cuantitativa (con ciertas orientaciones estadísticas y empíricas).

De esta manera, se empleará una metodología mixta, en la que se utilizarán métodos cuantitativos y cualitativos. Además, se utilizarán modos de análisis primarios y

secundarios, empleando, entre otros, la información proveniente de cuestionarios o entrevistas aplicadas a diferentes muestras o la recogida en otros informes o en bases de datos.

Al igual que ocurre en el caso anterior, la metodología empleada puede verse sujeta a variaciones en función de las necesidades de la propia investigación y del desarrollo del proyecto europeo. En este caso, la convergencia con este último puede facilitar la discusión y comparación de los resultados obtenidos.

No obstante, también se tratará de articular estrategias dentro del propio proyecto de investigación que faciliten la triangulación múltiple de la información obtenida en el seno del mismo. Se proyecta que, en un primer momento, ésta sea de datos (con diferentes estrategias de recolección de datos empleadas en diferentes momentos) y de métodos (cualitativa y cuantitativa).

Para la consecución de los objetivos planteados se emplearán técnicas como el análisis documental, el estudio de casos, la entrevista (estructurada, semiestructurada o no estructurada, en función de las necesidades de la investigación) y la encuesta. En ella se emplearán instrumentos como la guía de observación, la guía de entrevista o el cuestionario.

5. Temporalización

El presente plan de investigación se proyecta con una duración de tres años y cinco meses, los cuales coinciden con el resto del periodo de disfrute de la beca FPU de la que goza el autor del mismo. De esta manera, su desarrollo se extendería hasta octubre de 2019 (véase Figura 1).

El estudio constaría de cinco ámbitos de trabajo diferenciados, los cuales han de entenderse como simultáneas en varias ocasiones y no como completamente lineales, ya que pueden desplegarse al mismo tiempo en función de las necesidades y el desarrollo del proyecto de investigación y del proyecto europeo. Asimismo, su duración puede verse sujeta a variaciones por esos mismos motivos.

a) Gestión. Ámbito relativo a la planificación, la investigación. Comprendería delimitar la muestra y la metodología del estudio; adaptar su desarrollo a las propias necesidades de la investigación y al proyecto europeo; establecer contactos con las diferentes instituciones y agentes implicados.

b) Análisis de contenidos teóricos. Profundización en los contenidos teóricos del proyecto.

c) Análisis de informes, políticas y gobernanza. Análisis de documentos relativos a legislación, planes y programas. Caracterización sociodemográfica de la muestra.

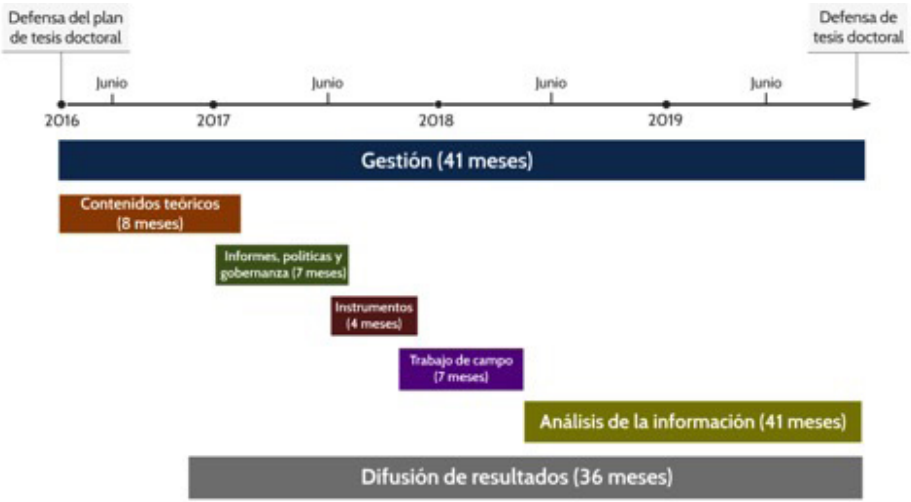
d) Elaboración de instrumentos de investigación. Confección y validación de los instrumentos.

e) Trabajo de campo. Recolección de información en contacto con la muestra del estudio (diferentes agentes implicados, como el colectivo de personas con Síndrome de Down y responsables de las instituciones).

f) Análisis de la información. Procesamiento de los datos obtenidos. Triangulación, discusión y extracción de conclusiones.

g) Difusión de resultados. Elaboración de productos científicos que visibilicen y publiciten los resultados del proyecto de investigación (ej. comunicaciones en congresos, artículos y tesis doctoral).

Figura 1. Planificación temporal de la investigación



Fuente: Elaboración propia

6. Impactos previstos

Entre las principales aportaciones que pretende realizar la presente investigación se encuentran conocer cómo son las trayectorias y transiciones de los jóvenes con Síndrome de Down en Andalucía, así como dibujar una panorámica de la articulación y desarrollo de su curso de vida, en la cual se examine la interrelación, a lo largo del tiempo, entre su agencia individual y la estructura en la que se insertan a lo largo del tiempo.

Esta información, sumada al análisis de los efectos esperados y no esperados de diferentes políticas y programas de formación para el empleo, permitirá orientar el desarrollo de futuras intervenciones dirigidas a este colectivo.

De esta manera, se pretende proporcionar una información útil y relevante a nivel académico y social que permita mejorar la calidad de vida de este colectivo.

Referencias bibliográficas

COMISIÓN EUROPEA (2016). Policies Supporting Young Adults in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe (693167). Investigación financiada del programa marco Horizon 2020. Bruselas: Comisión Europea

DOWN ESPAÑA (2015). Portal web de la Federación Española de Síndrome de Down. Recuperado de: www.sindromedown.net

EUCIS-LLL (2015). EU Handbook and Glossary. Recuperado de: http://www.lll-hub.eu/wp-content/uploads/2015/05/LLL-HUB-EU-Handbook-and-Glossary-updated-February-2015.pdf

FOLEY, K. R., JACOBY, P., GIRDLER, S., BOURKE, J., PIKORA, T., LENNOX, N., EINFELD, S., LLEWELLYN, G., PARMENTER T. R. Y LEONARD, H. (2013). Functioning and post-school transition outcomes for young people with Down syndrome. Child: care, health and development, 39(6), 789–800

HEINZ, W. R. (2010). Life course Dynamics. En C. Crothers (ed.), Historical Developments and Theoretical Approaches in Sociology - Volume I (p. 226-248). United Kingdom: EOLSS

HEINZ, W. R. Y KRÜGER, H. (2001). Life course: Innovations and Challenges for Social Research. Current Sociology, 49(2), 29-45

JESSOP, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. Critical Policy Studies, 3(3-4), 336-356

KEHM, B. (2012). Gobernanza: ¿qué es?, ¿es importante? En B. Kehm (Comp.). La nueva gobernanza de los sistemas universitarios (pp. 19-48). Barcelona: Octaedro.

KUMIN, L. Y SCHOENBRODT, L. (2015). Employment in Adults with Down Syndrome in the United States: Results from a National Survey. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. doi: 10.1111/jar.12182

MARSHALL, V. W. Y MUELLER, M. M. (2003).Theoretical Roots of the Life-Course Perspective. En W. R. Heinz y C. W. Marshall (Eds.). Social Dynamics of the Life Course. Transitions, Institutions and interrelations (p. 3-32). New York: Walter de Gruyter

MOLINA, I. (2016). Empleo con Apoyo, hacia la inclusión laboral de las personas con síndrome de Down. Recuperado de: http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2016/04/Empleo-con-Apoyo-hacia-la-inclusion-laboral-de-las-personas-con-s--ndrome-de-Down.pdf

NILSEN, A. (2012). Cross-national comparisons: the history-biography link. En A. Nilsen, J. Brannen, y S. Lewis (Eds). Transitions to parenthood in Europe. A comparative life course perspective (p. 9-25). Bristol: The Policy Press

WALTHER, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. Young, 14(2): 119–139

WALTHER, A., PARREIRA DO AMARAL, M., CUCONATO, M. Y DALE, R. (2016): Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice. London, New Delhi, New York y Sidney: Bloomsbury.

UNA VISIÓN GLOBAL DE PROPUESTAS INNOVADORAS E INCLUSIVAS DE UN GRUPO DE ESCUELAS DEL SIGLO XXI

Pérez Edo, Esther
Universidad Complutense. Madrid, España
rosesther@hotmail.es

Resumen

Diversos estudios destacan el cambio de rol al que debe someterse la escuela para continuar con su labor de formación de ciudadanos en competencias sociales e intelectuales adecuadas a los nuevos tiempos. Son muchos los centros que buscan nuevas formas de renovación y transformación pedagógica acorde a sus necesidades, al contexto e idiosincrasia que les caracteriza, desde una amplia actuación de los agentes implicados sobre los factores que intervienen en ella. Todo ello, desde el convencimiento de que la educación necesita de alternativas funcionales encaminadas a la mejora de la calidad y de la eficiencia educativa bajo el prisma de la inclusión que tiene como objetivo no dejar a nadie fuera de la mancomunidad educativa desde su amplio espectro.

En este estudio se analizan las experiencias de un conjunto de centros de educación obligatoria de distinta índole que, desde su gestión, organización y estructura, buscan nuevas formas de trabajo e implementan experiencias y prácticas innovadoras que se adecuen a las necesidades educativas con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, se centra la atención en los factores que favorecen la aplicación de métodos y medidas innovadoras para la transformación de estos centros educativos, en las resistencias que dificultan o impiden su desarrollo de forma satisfactoria, así como, en la indagación de por qué iniciativas o innovaciones tan distintas pueden funcionar, o incluso qué tienen en común más allá o por debajo de su diferente orientación.

Abstract

Several studies highlight the changing roles which addresses the way schools continue their training of citizens in social and intellectual skills appropriate to the times. Many centers are seeking new forms of pedagogical renewal and transformation according to their needs, context and the idiosyncrasy that characterizes them. Including the wide action of the stakeholders in the factors involved. All this comes from the conviction that education

needs functional alternatives aimed at improving educational quality and efficiency under the prism of inclusion which aims to not leave anyone outside of the educational community.

In this study the experiences of a number of compulsory educational schools of various types are analyzed. From their management, organization and structure are seeking new ways of working and to implement experiences and innovative practices to suit the new educational needs that have been analyzed in order to improve the quality of teaching. To do this, the attention is focused on the factors favoring the implementation of innovative methods and measures for the transformation of these schools and in the factors that impede their successful development. As well as, inquiry focuses on what different initiatives or innovations can function, or even what they have in common beyond or below their different orientation.

Palabras clave: Innovación educativa, educación obligatoria, escuelas innovadoras, entornos de aprendizaje, educación inclusiva.

Keywords: Educational innovation, compulsory education, innovative schools, learning environment, inclusive education.

Introducción

Actualmente, la educación refleja la necesidad de transformar la escuela para favorecer la creación de centros integrales que persigan una educación innovadora, democrática y de calidad que responda a las necesidades de una sociedad cambiante en constante evolución (Stainback y Stainback, 1999; Flyn, 1989; Barth, 1990; Sleeter y Grant, 1988). Las prácticas, los proyectos educativos y la gestión de los centros son algunas de las herramientas que pueden transformar las instituciones en centros innovadores e inclusivos.

En este sentido, cuando se habla de mejorar la calidad de la enseñanza y la transformación de las escuelas ineludiblemente se hace referencia a la eficacia y eficiencia educativas. De ahí que, el modelo de escuelas eficaces basado en el trabajo de Sackney (1986) y el proyecto Halton, muestran amplias directrices que fundamentan el núcleo de la transformación de las escuelas, entre ellas principalmente: el éxito y la inclusión educativas (Stoll y Fink, 1999). Asimismo, entre los diferentes factores que determinan la educación encontramos el concepto de excelencia escolar como lema de calidad, futuro y éxito educativos arraigado sobre un ideal de objetivos idóneos configurados por expertos. Por otra parte, hay que tomar con cautela las connotaciones de la excelencia académica por la ambigüedad que en ella subyace dada su posible coexistencia con las desigualdades y el fracaso educativos, si nos basamos en el estudio de Perrenoud (1990) sobre la excelencia escolar como una realidad fabricada.

Si la mala praxis educativa puede, en el peor de los casos, promover las diferencias es la acción educativa la que puede redundar en su permanencia o por el contrario paliar las desigualdades fomentadas por ella; por consiguiente, los equipos directivos y los docentes son co-responsables de ambas manifestaciones, tanto de la igualdad y la desigualdad, como de la diversificación u homogeneización de lo que acontece en los centros educativos (Aguado, 2000; Gimeno, 2000). En este sentido, aunque desde temprano las

prácticas educativas en los centros escolares han sido fruto de análisis y crítica para el fomento de la evolución y modernización educativas; sin embargo, observamos que el debate educativo actual no difiere de sus precedentes, cuyos ejes de discusión se concretaban en la triangulación teórico-práctica de la pedagogía crítica, reflexiva y compleja (Giroux, 1998; Apple y Beane, 2005; Lipman 2001; Freire, 1988; Dewey, 2010).

Desde el ámbito legislativo e institucional si atendemos al hecho de que desde la restauración democrática se ha pretendido transformar la educación mediante la aprobación de Leyes Educativas es evidente que en términos cualitativos no se ha conseguido atajar la realidad del problema que se encuentra en las escuelas. Por lo tanto, cabe señalar la inexistencia de una alineación entre la innovación y las reformas educativas, dado que la primera responde a cambios micro-transformacionales (cambios a nivel de aula, de escuela o de la comunidad educativa), mientras que la segunda contempla una visión más global de la educación (Viñao, 2002).

Si partimos de que toda renovación e innovación educativas se gestan en determinados momentos de acuerdo a unas necesidades socioeconómicas o ideológicas fluctuantes en el decurso temporal, y de que además, todo proceso de cambio se adscribe a una componente político-cultural que se reflejará en sus propuestas de mejora se evidencia que la escuela ha quedado desacompasada frente a los cambios sociales y además, los problemas suscitados en los centros educativos vienen precedidos por el alejamiento entre lo meramente propedéutico y la realidad socio-cultural contemporánea; no obstante, no debemos obviar que existen otras realidades que acentúan la involución de las escuelas. En esta línea, la escuela ha experimentado un cambio de paradigma desde el momento en que se ha cuestionado la idoneidad de las prácticas educativas de una institución obsoleta que no es ya único centro transmisor de conocimientos (Fernández, 2014; Hannon, 2014).

Con todo lo anterior, el estudio analiza un grupo de centros educativos con objeto de conocer las posibilidades de innovación y mejora de acuerdo al contexto que los determina. El análisis pondera el estudio local de las divergencias educacionales que existen entre los diversos centros de educación obligatoria seleccionados. Con ello se pretende conocer si los proyectos implementados, de acuerdo a sus distintas concepciones y creencias educativas, son funcionales, inclusivos y si realmente mejoran la calidad y alcanzan el éxito educativo; dando por válido que la mejora de la calidad de los centros se circunscribe a la singularidad de sus especificidades contextuales, socioculturales y económicas, así como a la gestión del conjunto de la comunidad educativa.

1. Objetivos y metodología

Actualmente, la escuela ha quedado desacompasada de los cambios socio-tecnológicos. Este desajuste al que está sometida la institución escolar la ha dejado a la zaga de las realidades sociales actuales y de las necesidades que la educación de este nuevo tiempo demanda. Por tanto, el presente trabajo de investigación pretende conocer, analizar, valorar y comparar la realidad de estos centros de educación obligatoria diversos que tienden a la adecuación del par escuela-sociedad, y a la innovación desde las diferentes realidades y formas de entender la educación en su conjunto. Por consiguiente, los objetivos de este trabajo de investigación son:

a) Reconocer mediante revisión bibliográfica y estudio de campo los proyectos educativos implementados por las escuelas en su camino a la innovación, inclusión y mejora educativa.

Conocer la realidad de los centros de educación obligatoria con propuestas innovadoras e inclusivas.

b) Analizar y valorar la correlación que existe entre los informes y el seguimiento que realiza internamente cada uno de los centros educativos y los resultados de las evaluaciones externas a las que se someten.

c) La metodología utilizada en la investigación y la verificación de las hipótesis es de enfoque cualitativo porque esto nos permite alcanzar una mayor comprensión de los fenómenos socioeducativos que va más allá de la mera cuantificación de los resultados académicos.

La herramienta utilizada para la parte empírica de la investigación ha sido la entrevista abierta en profundidad que se ha realizado a diferentes miembros de la comunidad educativa así como a otros responsables que directa o indirectamente colaboran con el centro. Este tipo de entrevistas permite entablar una conversación formal con unos propósitos preestablecidos en la investigación que facilitan la apertura a nuevos indicios que emanan del ambiente natural entre entrevistado y entrevistador y que a su vez permiten conocer aspectos no contemplados. La naturaleza de apertura que albergan las entrevistas no estructuradas conlleva que no exista un procedimiento estandarizado de normas que pauten la realización de las mismas y por tanto, la relevancia del conocimiento previo a su realización del investigador es fundamental para alcanzar el propósito de estudio sin coartar la información secundaria que se aporta en el ámbito natural de la comunicación oral. Por tanto, la entrevista en profundidad seleccionada se dirige sobre los aspectos que no son observables si no se establece un diálogo entre iguales con los responsables, esto es, el objetivo se basa en la proporción de información de un encuadre de diversos escenarios (Taylor y Bodgan, 1992). Asimismo, la utilización de las preguntas bien dirigidas en las entrevistas permite ahondar en el foco de estudio y en la adquisición de un conocimiento rico y plural en el que se desvelan elementos valiosos para la investigación (Kvale, 2011).

Para ello, se ha llevado a cabo un análisis documental en profundidad que abarca entre otros aspectos las corrientes pedagógicas y filosóficas en las que se fundamentan las escuelas y su camino hacia la innovación e inclusión; y, en una segunda fase, se ha realizado un estudio empírico en los centros de educación obligatoria seleccionados para conocer in situ la estructura, organización y gestión para indagar en la transformación que han experimentado a lo largo de los años y las causas que han suscitado la toma de decisiones hacia la innovación e inclusión. En este aspecto, se han realizado entrevistas abiertas en profundidad a diferentes miembros de la comunidad educativa.

Las hipótesis que orientan el proceso de investigación se concretan en:

A. La aplicación de métodos, medidas, experiencias y prácticas innovadoras tiene la potencialidad de transformar el centro educativo en su totalidad de manera eficiente independientemente del contexto sociocultural y económico, y de los recursos de que disponen.

B. Los diferentes centros dependiendo de su titularidad experimentan situaciones que obstaculizan la puesta en marcha de experiencias innovadoras.

C. La búsqueda del mejoramiento de los centros se basa en experiencias preestablecidas en otras instituciones.

1.1 Interpretación de la información.

Bloque 1. Director: Estructura organizativa; profesorado; proyectos, experiencias y metodologías de aula y/o centro; evaluaciones (internas y externas); familias; colaboración con instituciones; transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo.

a) Estructura organizativa.

La estructura interna del centro educativo es uno de los ejes importantes que puede facilitar el llevar a cabo una gestión eficiente tanto de los recursos materiales como de los recursos humanos. La organización y gestión de centro es uno de los pilares a la hora de poder implementar prácticas encaminadas a la transformación e innovación de las escuelas estableciendo lazos de cohesión y coordinación entre la comunidad educativa (Fullan, 1999; Hargreaves y Fink, 2008).

"… es un centro autogestionado por los padres y los maestros… La elección del equipo directivo se realiza en el claustro y tiene carácter rotativo… la elección de este órgano se realiza de forma abierta y transparente. No existe el voto oculto sino que todos sabemos a quién elegimos y el porqué… Todas las decisiones que se toman y que afectan al centro son consensuadas con los docentes… todos los jueves se celebra el claustro de profesores… nos reunimos los profesores de todas las etapas; tratamos aspectos pedagógicos. Es una evaluación en común… Los claustros se dividen en técnicos y pedagógicos… La estructura de los horarios y el currículum es diferente a la de otros centros educativos… trabajamos sobre un currículum ampliado y por periodos. La pedagogía Waldorf da gran importancia al desarrollo y a la enseñanza humanística-artística…". Directora 1.W.

"…en cuanto a la estructura organizativa, el centro está formado por una gerente que se ocupa de la parte administrativa y yo, como director, que me encargo de la dirección pedagógica, además, de los inversores y el consejo de administración… es una empresa… La elección del director no se somete a la votación del profesorado… El claustro de profesores se reúne una vez al mes, los lunes. A partir de las reuniones se toman decisiones de cambio o mejora… Es información general que debemos unificar… También, existen las reuniones de coordinación que se realizan una vez a la semana. Se reúne el director y las tres coordinadoras… Se tratan temas más específicos… Las coordinadoras son las responsables de trasladar la información a los guías, al ciclo que les corresponde… Las reuniones de coordinación son mucho más resolutivas que el claustro que es más informativo y general". Director 2.M.

"…seguimos los mecanismos que establece la administración pública… Las CDA son reconocidas por la administración y forma parte de un modelo de escuela pública… El claustro de profesores es una herramienta muy importante… la última decisión la toman los maestros por consenso… Aquí no hay claustro como tal… nosotros lo denominamos ciclos grandes… En estas reuniones tratamos los temas pedagógicos, a veces nos dividimos en pequeños grupos de debate donde se consensuan propuestas que luego pondremos en común todos… estas reuniones se realizan una vez a la semana… El claustros de profesores es bastante estable y esto permite un mejor funcionamiento…

…la gestora es el máximo órgano decisorio de la escuela… mezclamos el consejo escolar y la gestora… La comisión de voluntariado es la que se encarga del funcionamiento y de los grupos…". Director 3.A.

b) Profesorado.

La labor del profesorado es esencial para aplicar cualquier cambio o transformación que se quiera implementar dentro de las aulas. Podemos

afirmar que ellos son los que ejecutan y hacen plausible las señas de identidad pedagógicas de un centro educativo. Por lo tanto, la formación permanente del profesorado y la colaboración de la comunidad docente centrada en la escuela se convierte en una herramienta capaz de modificar las deficiencias de los centros y proporcionar los recursos necesarios para su transformación en una escuela funcional (Fullan y Hargreaves, 1999; Elliot, 1990; Skinner, 1978; Ken y Fox, 1980).

"...la mayor parte del profesorado se ha formado en la pedagogía Waldorf... Ser maestro en el centro requiere conocer bien los principios de nuestra pedagogía y compartir nuestra concepción de la educación... Los profesores con mayor experiencia acompañan y apoyan a los nuevos en su adaptación y contribuyen a la formación.

...El profesor se adapta a la realidad del aula y a las necesidades. Esto hace que se adelante contenido o bien se alargue un tema. No existe una rigidez y un cierre de contenido, lo primordial es que los alumnos aprendan y se sientan cómodos en su proceso de aprendizaje...". Directora 1.W.

"...para trabajar en un centro Montessori necesitas hacer la formación AMI o bien otras formaciones similares especializadas en el método Montessori... En cuanto a la formación del profesorado cada centro Montessori busca los que más le interesa de un profesor para formar su plantilla. Una vez dentro se plantean formaciones acorde a las necesidades del centro o bien el profesorado propone lo cursos que le interesan...". Director 2.M.

"...el profesorado de nueva incorporación debe hacer un curso sobre las CDA que lo gestiona el departamento de educación...La participación e implicación del profesor es muy alta... quizás la ventaja que hemos tenido es que al ser una escuela de nueva formación... hemos marcado una línea de trabajo... la gente que vienen a trabajar a este centro ya sabe el trabajo que realizamos... evidentemente los maestros pueden hacer propuestas y aportar nuevas ideas pero esto no cambiará la CDA... La colaboración y la relación entre el profesorado es muy buena... existe un alto gado de participación... aquí cada uno tiene su forma de hacer pero acorde a una línea común... esto conlleva un trabajo duro y continuo... Cada vez el resultado es mejor...". Director 3.A.

c) Proyectos, experiencias y metodologías de aula y/o centro.

Las escuelas e institutos participantes parten que para conseguir la transformación y actualización de los centros educativos se necesita obligatoriamente promover nuevas prácticas, implementar proyectos que dinamicen la enseñanza y buscar experiencias de aula más versátiles acorde a los tiempos presentes y futuros. Por ello, la innovación suscrita a un cambio de mejora requiere reunir una serie de requisitos como es: la durabilidad, su utilización, la planificación, la realidad socioeducativa local, la evaluación y valoración y el cambio intencional y deliberado (Viñao, 2002; Hannon, 2014).

"...en las escuelas Waldorf se tiene en cuenta el proceso madurativo y orgánico del niño por ello se trabaja... por periodos. Son clases que tienen una duración de dos/tres semanas y en estos periodos se tiene que ver todo el contenido... Los periodos se trabajan a primera hora de la mañana de 8'15 a 10'00... la primera hora es cuando los niños están en mejor disposición cognitiva y emocional para trabajar las materias que requieren una mayor atención y concentración...

...también hay clases de 45' en las asignaturas de lengua extranjera y en algunas asignaturas que no se pueden dar por periodos por la poca carga lectiva... La segunda hora de la mañana los grupos se dividen para las prácticas artísticas y las manualidades como la euritmia, música, talla de madera, costura, pintura, etc. Damos

la oportunidad de que los alumnos conozcan otros trabajos y lo puedan compatibilizar con las materias estrictamente curriculares… Las TIC no se contemplan como herramienta de trabajo… No utilizamos libros de texto… los alumnos son quienes realizan sus cuadernos pedagógicos con sus apuntes, resúmenes, esquemas y dibujos. No es compatible el libro de texto con nuestra pedagogía. Existe un trabajo de colaboración del grupo… no existe la competitividad… De primer curso hasta sexto los alumnos tienen el mismo tutor… De séptimo a décimo curso el tutor también es el mismo… esto facilita la atención a la diversidad". Director 1.W.

"Durante el primer trimestre, en cada uno de los talleres, se imparten las 5 grandes lecciones… estas lecciones abarcan las principales materias de la educación primaria… de aquí parte el programa educativo del "Taller": la formación del universo, la línea de la vida, la línea del hombre, la historia del lenguaje y la historia de los números. A partir de una gran lección pueden surgir múltiples intereses… En este centro no hay clases magistrales… Las guías realizan las explicaciones a grupos muy reducidos de niños, de uno a tres alumnos, y según las necesidades que tenga cada uno de ellos… Hay una guía que habla catalán y castellano y otra que solo habla inglés. De esta manera normalizamos el aprendizaje del inglés como una lengua más… llevamos una atención muy personalizada… respetamos los ritmos de maduración y aprendizaje… El material que empleamos está basado en el tacto y la manipulación. También se utilizan fichas para el seguimiento… No utilizamos ni libros de texto…

La clase nunca se interrumpe… la repetición es casi inexistente. En primaria no repite ningún alumno… Al agrupar las clases por talleres, "1,2 y 3", los niños están mezclados por edades y no van a año por curso. Esto favorece la no repetición… Nosotros trabajamos con mucha libertad. Los niños trabajan lo que quieren dentro de unos límites… En las evaluaciones, en la etapa de primaria, no ponemos notas numéricas… la leyenda que utilizamos en la evaluación es: no visible, emergente y consolidado… es el informe que se les entrega a los padres cada trimestre.

En los últimos cursos de la ESO se les manda deberes para casa, han de realizar trabajos, hay exámenes… En cambio, en primaria no tienen ningún sentido esta presión. El alumnado planifica, individualmente, el trabajo de la semana junto con los guías. Es casa no tienen deberes extras, no tienen que estudiar… Lo que se les manada para casa son lecturas… Es la única obligación… ". Director 2.M.

"…en los grupos interactivos… hay 3 adultos que entran en el aula. La maestra ha preparado el material y la función del voluntariado es dinamizar el grupo… Como es una escuela inclusiva no segregamos a ningún niño, no sacamos a nadie del aula… Trabajar de forma cooperativa implica trabajar los valores de forma transversal… También, trabajamos de forma asamblearia…

En nuestro centro se trabaja con grupos interactivos, en asamblea, en ambientes de trabajo… y otro elemento importante de las CDA son las tertulias dialógicas literarias… Hay diferentes grupos y realizamos lecturas de los clásicos… La escuela trabaja por proyectos… tenemos una buena dotación de recursos… No trabajamos con libros de texto, el material lo elaboramos nosotros…". Director 3.A.

d) Evaluaciones (internas y externas).

La evaluación es una palabra polisémica que alberga matices muy diversos e interpretativos como otorgar una nota, realizar una prueba, analizar el grado de desempeño, etc. Obviamente, es una herramienta pedagógica que permite valorar cuantos aspectos se consideren relevantes para emitir juicios fundamentados sobre el proceso educativo (Imbernón, 1993). Por ende, los centros participantes la emplean como instrumento de valoración pero cada uno de ellos

le atribuye un sentido diferencial enfocado a sus objetivos. Emplear la investigación y evaluación dentro de las aulas permite elaborar estrategias y métodos de enseñanza que mejoren el proceso (Stenhouse, 2003).

"El centro utiliza una evaluación continua donde se evalúan las diferentes tareas realizadas y la nota de la prueba no determina la nota final sino que tiene un peso en la valoración global del alumno… el examen convencional no existe y se prescinde de la nota numérica… La evaluación continua realmente es lo que nos da a conocer el nivel de aprendizaje del niño…

Existe el consentimiento de las familias para que en los boletines la nota reflejada sea un BIEN… para no favorecer la competitividad… en el informe que se les entrega a los padres se redactan los comentarios oportunos…

El centro se somete a las evaluaciones externas que establece la CAM… para nosotros no son pruebas reales que valoren las competencias del alumnado… no nos dan información real de nuestros alumnos… Los padres no quieren que sus hijos se sometan a estas pruebas… ellos creen en el camino pedagógico del centro… las pruebas externas no miden lo que el niño aprende. Estas pruebas siguen un patrón estándar que no son compatible con nuestro método…". Director 1.W.

"*Tenemos claro que arriesgar a veces comporta equivocarse por eso hemos ido modificando algunos aspectos pero dentro de las bases Montessori. La observación interna del profesorado es muy importante porque nos facilita implementar cambios de mejora… Nosotros tenemos un buen nivel educativo… por ejemplo, en primaria no existe la repetición y en secundaria igual… Tanto las evaluaciones de los alumnos como la observación directa en las aulas son las herramientas que utilizamos para valorar el buen funcionamiento del centro y la calidad de la enseñanza. También, los resultados de las pruebas de las CB nos sirven para conocer y valorar si nuestro alumnado es capaz de enfrentarse adecuadamente y de manera resolutiva a pruebas externas al centro… creemos que es bueno que los alumnos las conozca y se enfrenten a este tipo de pruebas y realidades".* Director 2. M.

"…realizamos una evaluación continua y evaluamos en pequeños grupos… la evaluación es uno de los aspectos que hemos ido perfeccionando y mejorando. También los alumnos realizan las pruebas establecidas por la administración… Los maestros nos reunimos cada 15 días y seleccionamos 6 alumnos… que serán evaluados… Nos reunimos todos los maestros que participamos en el aprendizaje de estos alumnos en concreto…En la evaluación atendemos tres aspectos: 1. Cómo está el niño, sus emociones, motivación… 2. Aprendizajes… tema académico… cómo va en las diferentes materias… dónde presenta dificultades… Todos los profesores que participan directamente en la educación del niño establecen medidas y acuerdos de mejora y trabajamos de forma conjunta… 3. Las notas… nosotros no creemos en la nota numérica y no estamos a favor de ella… Nuestras evaluaciones son informes que recogen una evaluación global detallada… es el boletín que se les entrega a los padres… Para nosotros la evaluación no se reduce a un número… No hacemos exámenes". Director 3.A.

e) Familias.

Familia y escuela están abocadas a entenderse y cooperar dado que comparten parte de la educación de sus hijos. Estos forman parte de la comunidad educativa desde la conceptualización de comunidad entendida como un grupo de personas que comparten unos objetivos, intereses, ideas, etc. de forma grupal. La configuración de una educación fuerte y de calidad pasa por un trabajo conjunto en el que las familias deben estar presentes con el objetivo de afianzar y mejorar la educación (Chacón y cols., 2008; Stainback y Stainback, 1999; Romero, 2010).

La voz de las asociaciones de padres y madres, el AMPA, a través de los presidentes de la FAPAC y la FAPA dejan entrever la valiosa influencia de las familias para el buen funcionamiento del centro si son capaces de incorporarlas en el proyecto educativo así como, la necesidad de que las familias tengan un mayor peso dentro de los centros educativos.

"…es un centro autogestionado por los padres y los maestros… No existe AMPA porque las familias ya forman parte del proyecto y están integrados en él. Los padres participan y están muy cerca de la educación de los niños". Directora 1.W.

"El trato con las familias es complejo pero, en general, es bueno… En la escuela no hay AMPA pero sí que existe la necesidad de que los padres estén presentes dentro de la institución… La colaboración de las familias se limita a la gestión actividades… Los padres nunca pueden entrar en las aulas. En algún momento unos padres pueden colaborar en algún taller pero de forma consensuada y puntual". Director 2.M.
"Las clases son aulas abiertas… siempre puedes encontrarte algún padre que está colaborando en los grupos interactivos, en los ambientes de trabajo… Todos los miembros del AMPA forman parte de las comisiones…" Director 3.A.

f) Colaboración con instituciones.

Las escuelas establecen colaboraciones no solo dentro de la comunidad educativa sino que las relaciones se extienden en compartir proyectos con instituciones no educativas; esta interacción y colaboración con otros profesionales propicia sinergias significativas con una mayor efectividad en el rendimiento y aprendizaje (Fullan, 1999).

"Hay mucha colaboración con diferentes organizaciones… depende de los proyectos que estén vivos en ese momento en la escuela…" Directora 1.W.

"No colaboramos de manera sistemática con ninguna entidad. Solo participamos en algunos de los proyectos que propone el ayuntamiento". Director 2.M.

"…sí colaboramos con instituciones… depende del proyecto…". Director 3.A.

g) Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo.

La transformación educativa es un aspecto multidimensional. Esta perspectiva centraliza su actuación en diferentes agentes y factores como la necesidad del cambio, una nueva aplicación práctica como elemento de mejora de la propia práctica profesional y por tanto la innovación, el trabajo en equipo, la redefinición de la calidad, la responsabilidad compartida, etc. (Herrán y cols., 2008; Tejada, 1998; Ainscow y cols. 2008). El liderazgo es una particularidad necesaria para avanzar en la mejora de la acción educativa y la transformación de los centros escolares. El liderazgo que promueve Fullan (1999) se basa en el desarrollo de una educación sostenible, compartida y perdurable en el tiempo, él lo denomina liderazgo distribuido concepto que hace alusión a que de nada sirve focalizar un liderazgo parcial sin que este sea asumido y practicado por toda la comunidad educativa (profesores y directores) con unos objetivos comunes.

"…la escuela se diferencia por muchos aspectos… ofrece un currículum integrado a lo largo de todos los cursos donde se respeta proceso madurativo del niño…, la eficiencia del claustro de profesores y el trabajo que realiza el profesorado… todos los alumnos comparten un amplio currículum. La colaboración entre las familias y el profesorado para apoyar la educación de los alumnos…". Directora1.W.

"Nuestro método y filosofía de trabajo está muy marcado, nos ceñimos a seguir la pedagogía Montessori… El centro persigue unos objetivos pedagógicos que se van cumpliendo. Uno de

ellos es que los alumnos se sientan a gusto y felices con lo que hacen y aprendan a través de la motivación, la experimentación… Nuestra metodología es positiva y los alumnos aprenden de manera eficiente, se atiende a las necesidades de cada alumno… trabajamos de manera muy individualizada con cada niño…". Director 2.M.

"*La escuela se creó hace 12 años… A partir de la realidad en la que estábamos inmersos decidimos que las familias formaran parte del centro de forma activa… Fue muy importante el apoyo y la ayuda de la gente del barrio… El departamento de educación gestionó todo el proceso… Nos facilitaron toda la formación… en la UB y la UAB… el centro CREA dirigida por Ramón Flecha y el Fórum Ideal de la UAB… Formamos las comisiones mixtas, integrada por padres y maestros… A partir de crear esta estructura empezamos a trabajar en comunidad… las familias escogen traer a sus hijos aquí por nuestra forma de trabajar…".* Director 3.A.

BLOQUE 2. Profesorado: Trabajo en el aula y organización; colaboración, formación e implicación en los proyectos; percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad.

a) Trabajo en el aula y organización.

La práctica didáctica y la organización de la comunidad educativa son los agentes que posibilitan, en gran parte, la transformación o el cambio del centro educativo. La renovación, por tanto, implica asumir por el conjunto de profesionales la necesidad del cambio, la aplicación práctica de la acción investigadora, el trabajo en equipo e la incorporación de otros protagonistas (Herrán, 2008; Hargreaves, 2003).

Construir cambios duraderos en el tiempo conlleva asumir por parte de los equipos docentes que son los responsables de transferir la teoría a la práctica las decisiones tomadas por los órganos de gobierno (Kemmis, 1989; Elliott, 1993).

Los docentes son gestores de aula que implícitamente su labor implica administrar adecuadamente elementos de diferente calibre (trascendencia) tal como son los espacios de trabajo, la metodología, el alumnado, las familias, etcétera y todo ello, directa o indirectamente fortalecen las bases que originan las micro-transformaciones del centro educativo (Martínez, 2000).

"Se trabaja por periodos (son bloques lectivos)… tiene una duración de varias semanas y se llama la clase principal… empezamos a las 8,15 hasta las 10,00… En la segunda mitad de la mañana se divide el grupo de la clase principal en 2 grupos de unos 15 alumnos… para las clases de euritmia, música, talleres de arte… Nosotros en general no utilizamos libros de texto, los alumnos de primaria y secundaria realizan ellos sus libros… en sus cuadernos hacen los textos, los dibujos… los alumnos toman notas… luego en casa tienen que pasar los apuntes al cuaderno… Las TIC… utilización bastante pequeña… creemos que cuanto más tarde aparezcan mejor para los niños… La educación Waldorf considera que se incrementa mucho más la imaginación si tienen ellos que elaborar las cosas… La forma de evaluar en bachillerato es más restringida… tienen que cumplir con unos objetivos mínimos… En secundaria es diferente… se siguen otras pautas… en nuestro centro es muy importante la figura del tutor… conoce muy bien a los alumnos y a los padres… El tutor en el claustro es el encargado de explicar cómo hay que trabajar con el alumno que presenta dificultades… cuáles son sus puntos fuertes y débiles… Se hace una evaluación continua… hay casos especiales en que algunos alumnos son evaluados de forma distinta y se aplican otras medidas acorde a sus necesidades". D.S1.W

"…imparto clase en toda la secundaria… trabajamos varias asignaturas que luego englobamos en educación plástica y visual… dibujo, talla de madera, talla de piedra, cobre, modelado de arcilla… Cada periodo tiene unas características a la hora de desarrollar la clase…

con los más pequeños suelo empezar con un poema que tiene relación con el tema que estamos trabajando… luego es muy útil trabajar con la recordación… Estas materias se dan a segunda hora de la mañana donde ellos tienen asignaturas distintas: música, arte, educación física, idiomas… En la escuela hay alumnos muy diversos, no hay conflictos graves… es muy importante la presencia del tutor, el trabajo con los grupos, el seguimiento, la mediación… La forma de trabajar en el aula se adapta a las necesidades del alumnado enfocando de distinta forma las tareas a realizar… el maestro está muy atento en todos los aspectos sociales y académicos… El ambiente en el centro es muy familiar y se integran muy bien a nivel social…

La utilización de las TIC es escasa… no están demasiado presentes… La escuela desarrolla otras habilidades, herramientas, capacidades más creativas…

La evaluación es continua… utilizo diferentes herramientas. Existe una buena relación con las familias…. La participación de las familias con el centro es muy buena…". D.S2.W

"… Durante las etapas educativas se establecen una amplio arcos de acompañamiento… los alumnos tienen un mismo tutor permanente de la tercera a la sexta clase esto también se repite en secundaria, mismo tutor pero lógicamente, varían los especialistas…

Se trabaja por periodos, 3 semanas lectivas trabajando la misma materia. Esto significa que en 3 semanas tienes que ver todo el currículum del año de esa materia… Los alumnos hacen su propio cuaderno, pruebas de estudio, esquemas, trabajos de investigación… Además, por las mañanas, durante 20 minutos, se trabajan los elementos rítmicos, la declamación, el canto, la poesía… es importante integrar a los padres dentro de la escuela… Tenemos que ponernos de acuerdo padres y maestros para trabajar en la misma dirección…

Tenemos un currículum ampliado. Trabajamos con la cronobiología: que asignaturas son más adecuadas según el momento del día para trabajar con los alumnos… La escuela tiene más horas lectivas, en vez de 5 horas nosotros tenemos 6 y 7 horas en bachillerato. Las clases terminan a las 14,30… no trabajamos con libros de texto hasta 2º de bachillerato. En primaria hemos acordado el Bien como única nota, el alumno que necesita mejorar se reflejará en el boletín que se les entrega a las familias… No queremos que haya competitividad… La atención a la diversidad se atiende de tres maneras: 1. El profesor conozca bien al alumno… 2. Trabajo con la familia, buena comunicación y establecer un plan de trabajo conjunto. 3. El apoyo Waldorf tiene herramientas pedagógicas para trabajar aspectos físicos de desbloqueo e intelectual…

… en primaria no hay ningún niño que repita… Se trabaja con las familias de muy diversas formas… los padres están obligados a asistir a la reunión trimestral… existe una participación muy intensa de las familias…". D.S3 W

"Las tres primeras horas de la mañana se trabaja de forma continuada. Se trabajan los contenidos fuertes como puede ser matemáticas, lengua, ciencias y a veces, se realizan las presentaciones… siempre hay dos maestras en clase… Dentro del aula hay diferentes espacios habilitados para trabajar las diferentes áreas: matemáticas, plástica, lengua, etc. Los niños eligen lo que quieren trabajar, siempre dentro de uno límites y unas normas que hacen posible trabajar de una forma más libre donde el niño puede elegir. Potenciamos la autonomía… Los guías comen junto con los alumnos porque forma parte de la pedagogía Montessori… El trabajo con las familias es complejo… lo que nos diferencia como centro, es que los maestros realizamos una reunión el grupo/clase todos los trimestres y están enfocadas al ámbito pedagógico… Cada trimestre hay reuniones con cada una de las familias donde se les explica el recorrido de aprendizaje de su hijo durante esos 3 meses… muchos de los niños escolarizados en

primaria provienen de centros tradicionales en los que han tenido problemas…". D.P1.M.

"Siempre hay un trabajo de tres horas ininterrumpidas, sin descanso. Los primeros 30' o 40' los niños están más dispersos porque no saben aun con que quieren trabajar, por tanto, desde las 9:45 hasta las 11:00 es el pico más alto de concentración donde los niños pueden trabajar matemáticas, lengua, etc. En primaria la libertad de elegir lo que uno quiere trabajar existe pero está más controlado… hay una especie de guía no forzada… Aquí no hay materias ni asignaturas como lo conocemos en la tradicional… es un aprendizaje global… No hay un horario establecido para trabajar un área creemos que es contraproducente… La etapa previa a primaria es donde se adquiere concentración, orden, disciplina, etc. Se les prepara para poder trabajar de forma autónoma en la etapa de primaria…". D.P2. M.

"… De 9.00 a 11:00 se trabaja con los grupos interactivos… En una hora y media los alumnos han trabajado cuatro contenidos diferentes… el aprendizaje es mucho más rápido y a los niños no les da tiempo a desconectar… están atentos todo el rato… cuando trabajamos, en grupos interactivos, el voluntario no debe actuar como profesor… tenemos que facilitar la interacción entre el grupo, la participación… la resolución de problemas a través de los diferentes puntos de vista… Depende del número de voluntarios se garantiza trabajar con grupos interactivos… la escuela no innova por innovar sino que existe una trabajo muy bien estructurado, medido, consensuado… con una prolongación en el tiempo… y una evaluación constante… para nosotros las familias son fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños… por eso creemos que deben formar parte de la escuela activa y participativamente…". D.P1.A.

…por la mañana se trabaja con los grupos… a las 9.00 empezamos con la rutina diaria y a las 9.30 empezamos con los grupos… trabajar con grupos interactivos permite que los niños sean activos en su aprendizaje, conozcan diferentes puntos de vista y sean capaces de dar diversas soluciones a los problemas… Es importante intervenir en el proceso de aprendizaje pero sin imponerse… dejar que los niños propongan soluciones… Aquí se potencia la comprensión de los aprendizajes… Integran estrategias que les permite cuestionarse el porqué de las cosas… tienen un buen nivel de compresión… No trabajamos con libros de texto… los maestros preparamos todo el material… Se trabaja a partir de proyectos… Tampoco realizamos exámenes". D.P2.A

b) Colaboración, formación e implicación en los proyectos.

Toda renovación pedagógica inexorablemente implica la participación del conjunto educativo que puede bifurcarse en dos ámbitos de actuación: la colaboración y la formación educativa construida sobre la elaboración de un itinerario formativo acorde a los proyectos y al contexto educativo del centro escolar para que esta tenga un plus en eficiencia y mejora.

Es importante que la comunidad educativa sea capaz de elaborar un proyecto integral que favorezca un clima de aprendizaje i de actuación óptimo con el fin de conseguir el consenso y la participación de los implicados (Gracía, 2005; Fullan, 1999). Esto facilita la implementación de prácticas y proyectos pedagógicos que hacen que el centro educativo pueda emprender un camino hacia el cambio mejorando así sus expectativas educativas.

"No existe una estructura vertical… nosotros somos los que decidimos hacer algún curso, cambio… existe un compromiso de todos… El claustro de profesores es muy importante… una vez a la semana nos reunimos todos y compartimos… todo lo que decidimos importante para nuestros alumnos se toma en el claustro… Las reuniones siempre se celebran el jueves por la tarde". D.S1.W

"(...) trabajamos bastante de forma individual... pero a nivel global de la escuela, basándonos en la pedagogía Waldorf, se establecen muchas relaciones... hay bastante comunicación... se intenta al máximo establecer relaciones entre las diferentes asignaturas...El claustro de profesores es una herramienta muy importante en nuestro trabajo... el claustro es fundamental para el buen funcionamiento de la escuela... Se divide en dos partes, una reunión por etapas: infantil, primaria y secundaria... y otra donde nos reunimos todos los profesores... Es un momento para ver y conocer los grupos de alumnos, aspectos técnicos y didácticos de las asignaturas, los periodos... trabajamos bastante con las imágenes de las clases y de los niños...". D.S2.W

EL Claustro es muy importante en la escuela... Todos los jueves nos reunimos... tratamos casos concretos de alumnos, temas pedagógicos, técnicos... intercambio de experiencias... Nos reunimos los jueves... El claustro es fundamental porque trabajamos sobre los aspectos de la escuela...Todos los maestros se han especializado en la pedagogía Waldorf. La autoformación y formación continua la hacemos con nuestros compañeros". D.P1.W

"Hay una buena relación entre el profesorado... En general, todos trabajamos en base a una misma línea metodológica... La cooperación y la colaboración docente es uno de nuestros puntos fuertes... en las reuniones de final de curso se analiza el trabajo conjunto y los logros alcanzados... hay muy buena relación en los temas pedagógicos que es en el tema que más nos centramos. Se sigue una misma línea de trabajo que tiene una continuidad a lo largo de las diferentes etapas... Me he formado en la pedagogía Montessori... es necesario para trabajar en este centro... Existe una buena comunicación. Tanto el claustro como las reuniones de coordinación funcionan muy bien...". D.P1.M

"...hay una estrecha colaboración con el profesorado, todos tenemos conocimiento del trabajo que realiza cada profesor y siempre nos mantenemos informados de los aspectos pedagógicos... lo más importante es que todos compartimos una misma filosofía de trabajo... trabajar dos maestras juntas en clase hace que el profesorado este acostumbrado a cooperar... La diferencia que existe... aquí lo que prima en la enseñanza es el respeto, la construcción y la autonomía de los niños... Lo bueno y positivo de que los niños estén mezclados además, de poder trabajar con un currículum a tres años vista, es que los niños se ayudan y se autorregulan... En cuanto al claustro y las reuniones de coordinación funcionan bien...". D.P2.M

"*Existe una colaboración muy fuerte y sólida entre toda la comunidad docente... los niños conviven en ambiente natural de solidaridad y cooperación... ellos ven como padres, maestros, abuelos, adolescentes...vienen a la escuela para ayudar de manera altruista... ellos lo valoran mucho...".* D.P1.A

"...sin cooperación y colaboración no existiría la CDA... El trabajo conjunto está implícito en la CDA...". D.P2.A

c) Percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad.

Todo centro educativo tiene mecanismos de medición internos y externos que les permite conocer el alcance de su desempeño en materia educativa que abarca grandes ámbitos como es la inclusión del alumnado, la atención a la diversidad, los resultados académicos, el grado de eficiencia de los programas educativos, etc.

La calidad de la enseñanza no depende de una sola variable sino que son diversos los factores educativos que intervienen y la combinación de todos ellos son los que hacen posible llegar a un equilibrio. Este equilibrio implica que desde la comunidad educativa se identifiquen

las necesidades y se elaboren itinerarios que favorezcan la transformación hacia la mejora y para ello es indispensable contar con un liderazgo fuerte y un compromiso de los agentes participantes.

No debemos obviar que la educación se desarrolla en un marco formal que manifiesta ciertas resistencias a los cambios y que funciona por inercia, por ello nuestro sistema educativo busca nuevas formulas de identidad, organización y gestión curricular en una sociedad compleja y en constante evolución. Esto hace que muchos centros educativos se cuestionen el papel de la escuela del siglo XXI ofreciendo otros modelos educativos con planteamientos muy distintos pero con una mejor funcionalidad de aprendizaje (Sevillano, 2004; Hargreaves, 1999, UNESCO, 1995; Booth, 2006; López 2004).

"Los alumnos acuden felices al centro... aunque es una variable poco objetiva... Tenemos muchos alumnos procedentes de otros centros que han perdido el interés por los estudios, han sufrido acoso escolar o tienen problemas sociales... y por lo general, entran desmotivados pero al cabo de unos meses están entusiasmados... la formación artística... dan muchas herramientas para el futuro... se les ofrece otra vía para de crecimiento humanístico-artístico: teatro, música, pintura, artesanía, etc. Se establece una cuota razonable para que el centro pueda acoger a un alumnado diverso y no exista un estrato social... fondo de becas para las familias que no pueden pagar...". D.S1.W

"Destacaría la ilusión y la motivación con la que vienen a clase... alto porcentaje de aprobados... no es muy frecuente la repetición... Con un buen planteamiento de trabajo entre la escuela y la familia los alumnos suelen recuperar y sacar el curso. Las cualidades humanas... se trabaja a nivel social, emocional, intelectual... se le otorga la misma importancia... El funcionamiento del claustro...". D.S2 .W

"Desde mi punto de vista, existe una buena gestión en la resolución de conflictos, los niños son muy autónomos en cuanto a la toma de decisiones...; otro punto positivo es la libertad, no entendida como libertinaje sino dentro de unos límites, es muy positivo para el desarrollo de la persona... el rendimiento es muy variado... lo bueno de este sistema es que no hay límite en el conocimiento, es decir, si estas en primero puedes pasar a trabajar contenido de segundo o tercero... es más flexible... la atención es muy individualizada. Creo que esto es muy bueno". D.P1.M

"Como indicadores de calidad, más allá de la pedagogía, es el cuerpo docente que trabaja en este centro... Tienen esa sensibilidad especial para estar con niños, se involucran al máximo;... otro punto positivo es la inmersión en lengua inglesa, como se trabaja en el centro desde la normalización;... que los niños adquieren un buen nivel de conocimiento y que la atención es totalmente personalizada...". D.P2.M

"...una de las señas de identidad que caracteriza a nuestros alumnos es la gran capacidad de liderazgo... los resultados cada vez son mejores... los niños vienen contentos a la escuela... el trabajo del profesorado es muy bueno...". D.P1.A

"...la mayoría de los niños de nuestra escuela están muy motivados... cuando van a otro sistema más tradicional se adaptan rápido... Muchos alumnos de nuestra escuela finalizan la ESO con buenos resultados... también hay alumnos que les cuesta... existe un alto grado de socialización, cooperación y colaboración entre el grupo y el colectivo... Desde la transformación del centro en CDA... los alumnos han mejorando en las competencias básicas y su evolución cada vez es mejor... así lo refleja el informe externo...". D.P2.A

Discusión y conclusiones.

Resultados principales.

El análisis de la información recopilada a través de las entrevistas abiertas en profundidad se ha estructurado en dos bloques: 1. Proyectos y cultura innovadora de centros: organización, gestión, estructura, singularidad y pedagogías, entre otras, desde la percepción del director; 2. Profesorado: experiencias de aula y cambios implementados, colaboración, formación, implicación con los proyectos del centro y, percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad.

Los resultados obtenidos hasta el momento muestran que indistintamente del grado de independencia y de libertad de cátedra de la que gozan los docentes y en la que pueden implementar o promover cambios dentro de las aulas, la manera de hacerlo extensible a toda la comunidad educativa parte de la puesta en común de principios y fines conjuntos para preponderar las mejoras promoviendo así un cambio sustancial para todos. La estructura organizativa de los centros educativos atendiendo a su identidad y pedagogía se centra en una gestión que les permita desarrollar sus proyectos de manera eficiente. Si nos ceñimos a lo expuesto por los directores observamos que en gran medida casi todos establecen un enriquecimiento en los órganos de gobierno y de coordinación que les posibilita mantener su proyecto educativo de manera eficiente, extensible y perdurable.

Por otro lado, la formación y la selección del profesorado deben ir en sintonía con los proyectos que desarrolla el centro educativo y acorde a su identidad cuya singularidad es esencial para promover cambios que se mantengan en el tiempo. Algunos de los centros son afines a una metodología única en que la formación, la selección y la colaboración del profesorado son esenciales para la funcionalidad de los proyectos. También se constata que el liderazgo de los equipos directivos fortalece el desempeño de la actividad educativa. En todos ellos, la formación establecida para el profesorado es obligatoria así como, seguir una línea común de trabajo que repercuta en mejoras educativas de distinta índole. Observamos que los docentes siguen estrictamente esa misma línea común de trabajo con experiencias y prácticas de aula unificadas que dan solidez a la pedagogía preponderada por los equipos directivos creando así un estilo de colegio. Por ejemplo, el centro educativo 1.W unifica la esencia de la educación desde la interacción profesor-alumnado hasta la estructura de las áreas, materias o asignaturas adecuadas a los cursos. La pedagogía Waldorf no hace distinción entre las etapas y la estructuración y organización del centro crea una atmósfera educativa distinta de la escuela tradicional. En cambio, el centro educativo 2.M sigue una línea próxima al centro 1.W en cuanto al entendimiento de la educación basado en unos principios pedagógicos que son los que determinan el estilo de colegio mediante la labor docente pero con una metodología distinta; por último, el centro educativo 3.A sigue unos criterios más laxos pero con unos principios muy arraigados en la labor docente. La estructura y la organización de trabajo está muy fundamentada y esto permite mantener el proyecto de centro.

En esta misma dirección los docentes exponen cuáles son los elementos claves para mejorar y desarrollar la práctica educativa que los caracteriza como escuelas que promueven y apuestan por otra forma de entender y practicar la enseñanza. Todos ellos inciden en la importancia de establecer lazos de colaboración entre los equipos docentes y la participación en la formación del profesorado

como elementos esenciales para establecer pautas de actuación conjunta con el objetivo de llevar a cabo los proyectos educativos que marcan la singularidad de las escuelas analizadas. En general, los docentes de los tres centros educativos muestran un alto grado de colaboración con unas líneas de actuación pedagógicas muy próximas y con una misma filosofía de trabajo. Por otra parte, la formación que promueve el centro educativo es de obligada participación porque es la guía esencial que permite mantener o implementar globalmente los proyectos y prácticas pedagógicas que los hace singulares.

En cuanto a las evaluaciones que empelan y a las que se somete el centro educativo, en general, todos los centros educativos participantes afirman que tienen buenos resultados y que mejoran a largo plazo. Con los métodos de trabajo y los proyectos nuevos cada uno de ellos experimenta mejoras de muy distinto calibre como en la convivencia, la participación del alumnado, la disminución de repetidores, etc., acorde a la realidad socioeducativa en la que están inmersos. Por otra parte, en las pruebas externas, las CDI o las CB, afirman que son un tipo de pruebas que no valoran el aprendizaje de los alumnos y que la nota obtenida no responde a la realidad. No es un indicador fidedigno para ellos y afirman ir por otro camino.

En general, las familias son importantes para la educación pero solo en uno de los centros educativos son partícipes del proyecto educativo. En el centro 3.A su presencia es esencial para poder poner en práctica, por ejemplo, los grupos interactivos.

Por último, todos los centros en su proceso de transformación reflejan las dificultades con las que se encuentran para desarrollar nuevos modelos que demandan una modificación estructural.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. Y WEST, M. (2008). Mejorar las escuelas urbanas. Ed. Narcea.

APPEL, M. (1986). Ideología y currículum. Ed. Akal/Universitaria.

APPLE, M. Y BEANE, J. (2005). Escuelas democráticas. Ed. Morata.

BOOTH, T. Y COLS. (2006). Index para la inclusión. Ed. CSIE.

DEWEY, J. (2010). Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Ed. Paidós.

ELLIOT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Ed. Morata.

FERNÁNDEZ, M. (2004). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular Didáctica aplicable. Ed. Siglo XXI de Editores de España.
(2012). El futuro de la educación: ¿aula sin muro o educación sin escuelas? [Archivo de video]. Recuperado el 22 marzo 2014 de, https://www.youtube.com/watch?v=abUHhfimpyg

FINK, D. Y HARGREAVES, A. (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Ed. Morata.

FLECHA, R. Y COLS. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa, nº 5. Septiembre-octubre 2003, pp.1-12. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

FREIRE, P. (2002). Educación y cambio. Ed. Galerna.
(2009) La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI.

FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Eds. Amorrortu.

GIROUX, H. Y MCLAREN, P. (1998). Sociedad, cultura y educación. Ed. Miño y Dávila Editores.

HANNON, V. (2014) Com construïm una comunitat educativa implicada? Com combatem la desafecció escolar? [en línea]. Debats d' Educación, Julio 2014 [fecha de consulta: 17 marzo 2015]. Disponible en: http://www.debats.cat/ca/debats/com-construim-una-comunitat-educativa-implicada-com-combatem-la-desafeccio-escolar

HERRÁN, A. Y COLS. (2008). Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Ed. McGrawHill.

HELMING, H. (1972). El sistema Montessori. Ed. Luis Miracle.

IMBERNÓN, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Aula de Innovación Educativa. Núm.020 (2013).

KVALE, S. (2011). Las entrevistas en Investigaciones Cualitativas. Ed. Morata.

LIPMAN, M. (2001). Pensamiento complejo y educación. Ed. Ediciones de la Torre.

LÓPEZ, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Ed. Aljibe.

OREM, R. (1986). La teoría y el método Montessori en la actualidad. Ed. Paidós.

PERRENOUD, PH. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Ed. Morata.

SLAVIN, R. (1985). La enseñanza y el método cooperativo. Ed. Edamex.

STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999). Aulas inclusivas. Ed. Narcea.

STENHOUSE, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículum. Ed. Morata.

STOLL, L. Y FINK, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Ed. Octadero.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós.

TEJADA, J. (1998) Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores. Ed. Aljibe.

UNESCO (1995). Informe final de la Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales. Acceso y calidad. Salamanca, junio de 1994. Madrid, UNESCO/MEC.

VIÑAO, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Ed. Morata.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESO, BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL SOBRE SUS PROFESORES. UNA PERSPECTIVA COMPARADA

Fernández García, Carmen María
Universidad de Oviedo, Oviedo, España
fernandezcarmen@uniovi.es

Peña Calvo, José Vicente
Universidad de Oviedo, Oviedo, España
vipe@uniovi.es

Torío López, Susana
Universidad de Oviedo, Oviedo, España
storio@uniovi.es

Inda Caro, Mercedes
Universidad de Oviedo, Oviedo, España
indamaria@uniovi.es

Rodríguez Menéndez, Carmen
Universidad de Oviedo, Oviedo, España
carmenrm@uniovi.es

García Pérez, Omar
Universidad de Oviedo, Oviedo, España
garciaomar@uniovi.es

Resumen

El presente trabajo se sirve de las estrategias de investigación propias de la Educación Comparada para acometer un estudio con unidad de comparación intranacional. Dicho trabajo analiza las percepciones mostradas por algunos estudiantes sobre los rasgos que definen las estrategias metodológicas y estilo docente de sus profesores. La muestra se compone de 7114 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de las Comunidades Autónomas de Galicia, Andalucía y Asturias. El procedimiento empleado para la recogida de información ha sido un cuestionario que ha sido adaptado y traducido al castellano a partir del instrumento original de Maulana,

Helms – Lorenz y Van der Grift (2014). Los datos obtenidos han sido tratados estadísticamente mediante el programa SPSS 22. Los resultados ofrecen algunas conclusiones interesantes sobre la atención a los conocimientos previos de los discentes, el estilo docente predominante o las estrategias relacionales que tienen lugar en el aula.

Abstract

This paper uses Comparative Education research strategies to undertake an intranational comparison. Students' perceptions about the features that define their teachers' methodological strategies and teaching styles are analysed. The sample was made up of 7114 students of Junior Secondary Education, Senior Secondary Education and Vocational Education and Training from the autonomous regions of Galicia, Andalucía and Asturias. The data collection has been made with a questionnaire. This instrument had been previously adapted and translated from the original English version (Maulana, Helms – Lorenz y Van der Grift, 2014) into Spanish. The answers have been analysed with SPSS 22. Results provide interesting conclusions about the attention given to students' prior knowledge, predominant teaching styles or the relational strategies that usually take place in classrooms.

Palabras clave: Percepciones estudiantes; metodología comparada

Keywords: Students' perceptions; comparative methodology

Introducción

Los estudiantes constituyen sin duda alguna una valiosa fuente de información para conocer lo que ocurre en las aulas. En efecto, ellos son receptores directos de las estrategias didácticas empleadas por los docentes, así como los principales beneficiarios de un correcto diseño y desarrollo pedagógico en las diversas materias. En los primeros años de su ejercicio profesional, quizás los docentes noveles se sientan más inseguros en este ámbito, por lo que parece imprescindible llevar a cabo programas para el refuerzo y apoyo, ya que se ha demostrado que el comportamiento de los docentes es un importante predictor del aprendizaje de los alumnos y de su éxito académico (Maulana, Helms – Lorenz y Van de Grift, 2014).

1. Marco teórico

El análisis del comportamiento docente es especialmente relevante en países como el nuestro en los que la formación inicial docente de los profesores de las etapas que aquí nos ocupan (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional) tiene

lugar en sus respectivas especialidades, complementándose a posteriori con una formación más aplicada a la docencia con el actual Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional y anteriormente Curso de Aptitud Pedagógica. Ello nos remite a la necesidad de tomar en consideración los diversos modelos de formación inicial docente descritos en la literatura pedagógica recientemente (Lorenzo, Muñoz y Beas, 2015; Manso y Valle, 2013; Rebolledo, 2015)[1]. De manera resumida, es posible hablar de un modelo simultáneo o concurrente en el que la formación científica y didáctico - pedagógica recibe un peso equilibrado y, por otro lado, de un modelo consecutivo en el que predomina la formación disciplinar, quedando relegada a un segundo plano la formación de carácter práctico y didáctico. Dentro del primer modelo se ubicarían por ejemplo países como Alemania, Bélgica, Holanda, Hungría o Polonia. España, Francia, Italia o Grecia, sin embargo, se encuentran más próximos al modelo consecutivo o sucesivo en el que las dimensiones conceptual y más aplicada parecen encontrarse cada vez más alejadas. Finalmente, cabe destacar el caso de otros países en los que ambas modalidades coexisten, modelo que podría ser denominado mixto (Austria, Eslovenia, Reino Unido, Noruega, por ejemplo).

En muchos ocasiones se observa que la formación inicial recibida por los docentes en algunos de estos modelos, adolece de unas bases sólidas, fundamentadas en la evidencia, que permitan al profesorado novel disponer de una guía para el desarrollo de una enseñanza efectiva en sus primeros años de ejercicio profesional (Maulana, Helms – Lorenz y Van de Grift, 2014) así como llevar a cabo un proceso de actualización y reflexión sobre su propia práctica docente (De Vries, Van de Grift y Jansen, 2013). De cualquier modo, será necesario advertir que lo que denominamos "comportamiento o estrategias docentes" se encuentra condicionado por múltiples elementos que no sólo se refieren a variables personales o profesionales del docente, sino también a los entornos de aprendizaje o al ambiente sociocultural del que proceden los estudiantes. Se trata, en suma, de una realidad compleja sobre la que es necesario realizar análisis de cierta complejidad.

2. Método

2.1. El proyecto de investigación

La investigación que así se presenta forma parte de un proyecto coordinado desde la Universidad de Groningen (Holanda) que lleva por título *International Comparative Analysis of Learning and Teaching* (ICALT3). En dicho proyecto colaboran universidades y equipos de investigación de países como Corea del Sur, Indonesia, Inglaterra, Chipre, España, Sudáfrica, Turquía y Noruega.

[1] Se recomienda la lectura del monográfico número 22 del año 2013 de la Revista Española de Educación Comparada dedicado a la formación docente, para un conocimiento más profundo de este tema en diversos países.

En el caso concreto de España, los coordinadores del proyecto han sido los integrantes del Grupo de Investigación ASOCED (Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos) de la Universidad de Oviedo.

El proyecto tiene como objetivos[2]:

1. Investigar y mejorar la validez transcultural de los instrumentos empleados para evaluar las prácticas docentes
2. Posibilitar la elaboración de perfiles de calidad docente comparables así como identificar los estadios del desarrollo docente a nivel mundial.
3. Entender de manera más adecuada las diversas prácticas docentes (p.e. la enseñanza diversificada adaptada a las características diferenciales de los aprendices).
4. Profundizar en los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje en diversos países.
5. Conocer la relación que existe entre las prácticas docentes y los resultados académicos de los alumnos en un contexto internacional
6. Identificar sugerencias para una formación y desarrollo docente más efectivo a nivel nacional e internacional

2.2. Participantes

La investigación recoge en su fase diagnóstica las opiniones de dos fuentes de información esenciales: docentes y estudiantes. El trabajo que aquí nos ocupa, se encuentra referido a los datos proporcionados por la muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Las cifras totales ascienden a un total de 7114 estudiantes de un total de 56 centros públicos, privados y concertados de las Comunidades Autónomas de Galicia, Andalucía y Principado de Asturias.

2.3. Instrumento de recogida de información

La versión original del instrumento elaborado por Ridwan Maulana, Wim van de Grift y Michelle Helms-Lorenz, coordinadores del proyecto en Holanda, fue enviada al equipo de investigación en lengua inglesa. Antes de proceder a su aplicación, se realizó el proceso de traducción del idioma inglés al español, tomándose las medidas oportunas para adaptar expresiones lingüísticas del inglés que no están presentes en la cultura académica española, así como tomar en consideración los matices diferenciales del sistema educativo español que no se encontraban recogidos en el cuestionario inicial, por no ser habituales en otros sistemas educativos (es el caso, por ejemplo, de uno de los ítems que aporta datos sobre la tipología del centro en el que se encuentran escolarizados los alumnos y que obligó en el caso de España a incluir una opción de respuesta que consignara la posibilidad de encontrase en un centro que ofreciera simultáneamente Educación Secundaria académica y de tipo profesional).

En el proceso de preparación del instrumento, se decidió usar la metodología «backward translation», realizando la traducción del inglés

[2] Traducción propia. Página oficial del proyecto ICALT3: http://www.rug.nl/education/lerarenopleiding/onderzoek/icalt/aims, recuperado el 6 de junio de 2016.

al español y traduciendo la nueva versión castellana al inglés. Para ello se contó con la supervisión de una experta en la enseñanza de lengua castellana de la Universidad de Groningen quien realizó una revisión exhaustiva de la traducción al castellano realizada. A partir de dicha traducción inicial, un experto ajeno al grupo de investigación llevó a cabo una nueva traducción al inglés que permitió constatar que la versión del instrumento no se apartaba de la estructura, enfoque y estilo del cuestionario inicial enviado.

El instrumento final diseñado para la recogida de información de los estudiantes, disponía de un total de 56 ítems que respondían a dos grandes categorías[3]:

1. Valoraciones respecto a los docentes
- Atención a los conocimientos previos de los estudiantes
- Enfoque elegido para el desarrollo de la clase
- Claridad por parte del docente en la determinación de las normas, objetivos y procedimientos de la clase
- Supervisión por parte del docente del progreso del alumnado
- Atención a la metacognición de los estudiantes
- Atención a diversas técnicas de estudio
- Relación establecida entre el docente y los alumnos
- Supervisión por parte del docente de la relación entre los alumnos

2. Valoraciones sobre su propia actitud y comportamiento
- Satisfacción
- Seguridad y sinceridad
- Implicación, atención e interés

En este trabajo nos centraremos en los resultados obtenidos en la primera de las categorías, aquélla en la que los estudiantes valoran las estrategias docentes de sus profesores. Se realiza en este caso un análisis exploratorio y de tipo descriptivo preliminar que nos permite una primera aproximación a los datos obtenidos. Esta fase de análisis básico es esencial para proceder después a la realización de análisis comparativos por tipología de centros o modalidades de enseñanza.

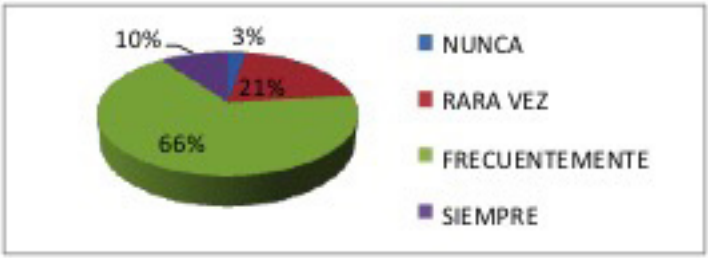
3. Informe de los datos obtenidos en el proyecto ICALT 3 en la muestra española

3.1. Atención a los conocimientos previos de los estudiantes

En el conjunto de la muestra un 66% de los estudiantes indican que "Frecuentemente" tiene lugar una atención a sus conocimientos previos por parte de los docentes. El resto de las respuestas se reparten entre: "Siempre" (10%), "Nunca" (3%) y "Rara vez" (21%). Se aprecia por tanto que la mayoría de los discentes sí consideran que esta dimensión se encuentra suficientemente satisfecha lo que daría unas ciertas garantías de la posibilidad de alcanzar un aprendizaje significativo, para el que la atención a estos conocimientos que los alumnos ya poseen resulta esencial.

[3] Estas dos dimensiones constituyen una síntesis de los 6 ámbitos del comportamiento docente establecidos por Maulana, Helms – Lorenz y Van de Grift (2014); Van de Grift (2007, 2013) y Van der Lans, Wim, Van de Grift, Van Veen (2015).

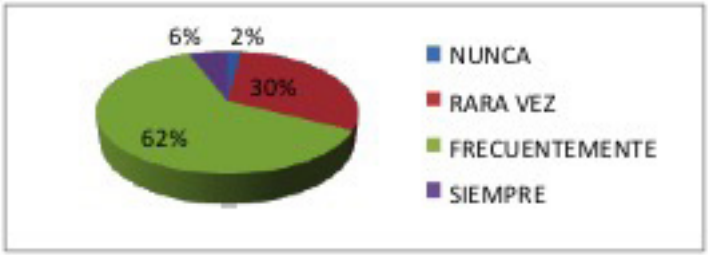
Gráfica 1. Opinión de los estudiantes sobre la atención a sus conocimientos previos



Fuente: Elaboración propia

3.2. Enfoque elegido para el desarrollo de la clase

Gráfica 2. Opinión de los estudiantes sobre el enfoque docente



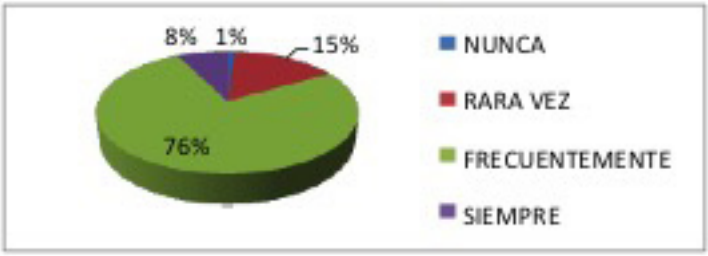
Fuente: Elaboración propia

En relación a si los docentes hablan de manera clara, contestan a sus preguntas, utilizan ejemplos claros, estimulan la cooperación de los alumnos o hacen que los estudiantes se impliquen en la clase, los estudiantes participantes en la investigación establecen que ello tiene lugar "Frecuentemente" (62%), "Siempre" (6%), "Nunca" (2%) y "Rara Vez" (30%).

Nuevamente, encontramos que la mayoría de los alumnos realizan una valoración positiva de esta cuestión, si bien en futuros análisis parece imprescindible estudiar en profundidad los rasgos definitorios de ese 32% de estudiantes cuya percepción en este sentido es claramente divergente.

3.3. Claridad por parte del docente en la determinación de las normas, objetivos y procedimientos de la clase

Gráfica 3. Opinión de los estudiantes sobre la claridad docente

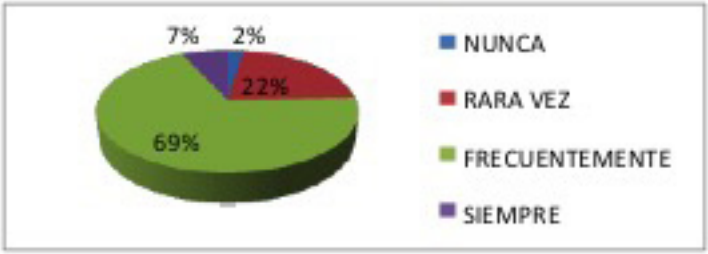


Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los alumnos participantes en la investigación sostienen que sus docentes son claros en el establecimiento de las pautas a seguir en el aula, las normas a cumplir o los procedimientos que serán empleados. Ello explica que el 76% se inclinen por la respuesta "Frecuentemente", un 8% "Siempre", un 1% "Nunca" y finalmente, un 15% "Rara Vez".

3.4. Supervisión por parte del docente del progreso del alumnado

Gráfica 4. Opinión de los estudiantes sobre la supervisión docente

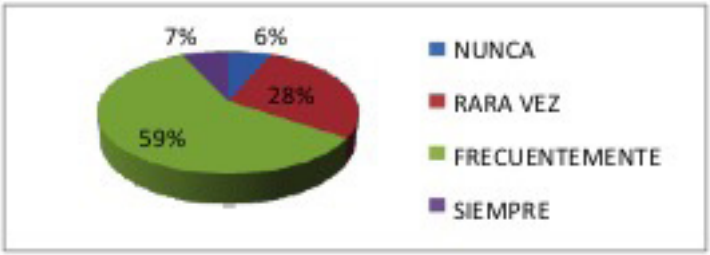


Fuente: Elaboración propia

Para un 69% de los encuestados "Frecuentemente" tiene lugar una supervisión de sus progresos por parte de los docentes. Esta dimensión aglutina ítems como la explicación de por qué la respuestas son correctas o incorrectas, comprobación de que los contenidos han sido entendidos, conocimiento de las dificultades que tienen los alumnos o la supervisión de que el estudiante continúa trabajando y presta atención. El resto de respuestas se distribuyen entre "Siempre" (7%), 2% ("Nunca") y 22% ("Rara Vez").

3.5. Atención a la metacognición de los estudiantes

Gráfica 5. Opinión de los estudiantes sobre la atención a su metacognición



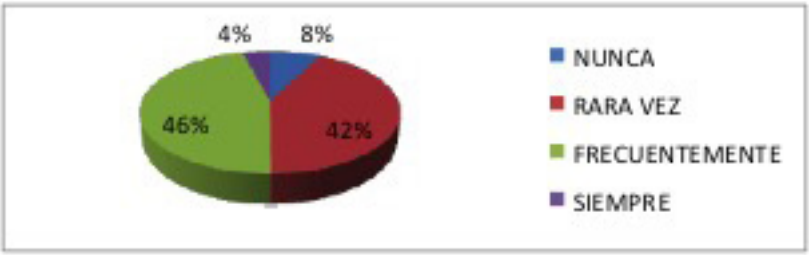
Fuente: Elaboración propia

Para el 59% del alumnado participante en la investigación "Frecuentemente" se atiende a sus estrategias de metacognición, estimulando su capacidad de aprender a aprender, de pensar o de buscar sus propias soluciones ante situaciones sobrevenidas. El 7% de la muestra indica que ello acontece "Siempre", para un 6% "Nunca" o para un 28% "Rara vez".

3.6. Atención a diversas técnicas de estudio

La atención a las diversas técnicas de estudio (asesoramiento sobre las formas de estudio de una materia, realización de resúmenes, etc) es trabajada "Frecuentemente" según el 46% de los alumnos. Un 42% consideran que ello sucede "Rara vez", un 4% "Siempre" y un 8% "Nunca". Como se puede apreciar, nos encontramos ante la dimensión en la que un mayor porcentaje de estudiantes presentan una valoración negativa. Por tratarse de un elemento central para el logro de unos buenos resultados académicos, es imprescindible realizar análisis más exhaustivos – especialmente en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria- que permitan reenfocar la formación de los docentes en esta línea de trabajo dentro del aula.

Gráfica 6. Opinión de los estudiantes sobre la información recibida sobre técnicas de estudio

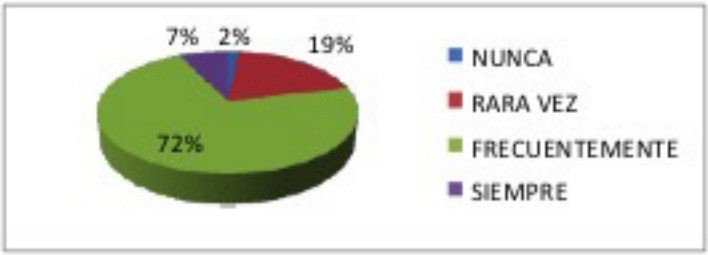


Fuente: Elaboración propia

3.7. Relación establecida entre el docente y los alumnos

Dentro de esta dimensión se han aglutinado elementos como si el profesor se dirige a los alumnos con respeto, si les hace sentirse seguros, si brinda ayuda a los alumnos cuando no saben hacer algo o si les presta atención y les motiva. Ello es así "Frecuentemente" para el 72% de los estudiantes, 7% "Siempre", 2% "Nunca" y 19% "Rara vez". Se observa, en general, que los alumnos perciben un buen clima de aula en lo que respecta a la relación que los docentes establecen con el grupo y con los alumnos de manera más individual. Conviene, no obstante, en la segunda fase de los análisis a realizar, estudiar en profundidad los matices diferenciales que es posible encontrar entre las modalidades de formación no obligatorias – en las que se presupone una mayor autonomía de los discentes respecto a los docentes – y la ESO, en la que los alumnos tienden a presentar una mayor necesidad de supervisión por parte del adulto referente.

Gráfica 7. Opinión de los estudiantes sobre la relación docente – alumnos

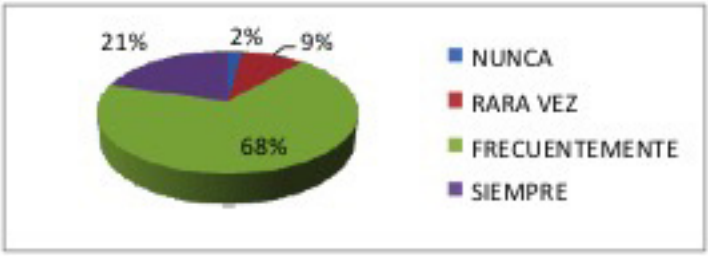


Fuente: Elaboración propia

3.8. Supervisión por parte del docente de la relación entre los alumnos

La supervisión de que el trato entre los alumnos es respetuoso y apropiado tiene lugar "Frecuentemente" para el 68% de los estudiantes, "Siempre" para el 21%, "Nunca" para el 2% o "Rara vez" para el 9%. Llama la atención y a su vez resulta muy positivo, los buenos resultados obtenidos dentro de esta dimensión según la opinión de los estudiantes. Ello parece indicar que es un ámbito al que la cultura organizativa de los centros presta una especial atención y que indica que los casos que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación sobre acoso entre iguales no responden a una falta de atención por parte del profesorado y pueden ser entendidos en la mayoría de las ocasiones como hechos aislados. Nuevamente, es necesario proceder a la realización de un análisis comparativo exhaustivo acerca de las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems que componen esta dimensión en la ESO – donde la presión del grupo puede resultar más determinante – y el resto de etapas educativas.

Gráfica 8. Opinión de los estudiantes sobre relación entre alumnos



Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos muestran en general una percepción bastante positiva de los alumnos respecto a sus docentes y el desarrollo de las clases. Llaman la atención, no obstante, algunos datos sobre los que sería necesario realizar un diagnóstico en mayor profundidad. Tal es el caso del insuficiente tratamiento de las técnicas de estudio o el porcentaje más ajustado que se aprecia en lo referente a la metacognición.

Después del estudio descriptivo general realizado, es posible advertir algunas conclusiones y a su vez, puesto que uno de los objetivos últimos del proyecto es realizar sugerencias de mejora para la formación docente, procede resaltar la necesidad de realizar estudios comparativos exhaustivos en las diferencias encontradas entre los siguientes integrantes de la muestra:

• Diferencias observadas entre las percepciones de los alumnos de la educación secundaria obligatoria – E.S.O.- vs. no obligatoria – Bachillerato y Formación Profesional-
• Diferencias observadas entre las opiniones de los estudiantes de las opciones académicas – ESO y Bachillerato- vs. profesionales- Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior-
• Diferencias observadas en las percepciones acerca de profesores con una más dilatada experiencia profesional y de reciente incorporación en el sistema educativo

Los resultados que aquí se presentan corresponden a los datos obtenidos a partir de instrumentos estandarizados – cuestionarios – diseñados para ser cumplimentados por los estudiantes. Esta información deberá ser contrastada además con la obtenida a partir de los cuestionarios elaborados para recoger información por parte de los docentes en todas las dimensiones por las que se ha preguntado a los estudiantes. En otras fases de la investigación se triangularán todos los datos recogidos mediante los cuestionarios y un proceso de observación de docentes con distintos grados de experiencia, que si bien resulta más costoso desde el punto de vista del tiempo y los recursos necesarios, ofrece una perspectiva mucho más completa del comportamiento docente (Maulana, Helms – Lorenz y Van de Grift, 2014; Van de Grift, 2014).

Referencias bibliográficas

DE VRIES, S.; VAN DE GRIFT, W. Y JANSEN, E. (2013). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. Teachers and Teaching: Theory and practice, 20(3), 338 – 357. DOI:10.1080/13540602.2013.848521

LORENZO VICENTE, J.A.; MUÑOZ GALIANO, I.M.; BEAS MIRANDA, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. Revista Complutense de Educación, 26(3), 741 – 757. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866

MANSO, J. Y VALLE, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de Secundaria en la Unión Europea. Revista Española de Educación Comparada, 22, 165 - 184.
DOI: http://dx.doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328

MAULANA, R.; HELMS – LORENZ, M. Y VAN DE GRIFT, W. (2014). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre – service teachers' teaching behavior: a Rasch modelling approach. School effectiveness and school improvement: an international Journal of research, Policy and Practice, 26(2), 169 - 194. DOI: 10.1080/09243453.2014.939198

PORTAL DEL PROYECTO ICALT 3. International Comparative Analysis of Learning and Teaching. Recuperado de http://www.rug.nl/education/lerarenopleiding/onderzoek/icalt/ el 20 de junio de 2016.

REBOLLEDO, T. (2015). La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Revista Española de Educación Comparada, 25, 129 – 148. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787.

VAN DE GRIFT, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. Educational Research, 49(2), 127 – 152. DOI: 10.1080/00131880701369651

VAN DE GRIFT, W. (2013). Measuring teaching quality in several European countries. School effectiveness and school improvement: an international Journal of research, Policy and Practice, 25(3), 295 – 311. DOI: 10.1080/09243453.2013.794845

VAN DER LANS, R.; WIM, J.C.M.; VAN DE GRIFT, W. Y VAN VEEN, K. (2015). Developing a teacher evaluation instrument to provide formative feedback using student ratings of teaching acts. Educational Measurement: Issues and practice, 34(3), 18 – 27. DOI: 10.1111/emip.12078

IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN NO-VERBAL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Alberca De Castro, Fernando
Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", Universidad de Córdoba
j.alberca@magisteriosc.es

Saco Lorenzo, Inmaculada
Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", Universidad de Córdoba
i.saco@magisteriosc.es

Resumen

Por un lado, la comunicación profesorado-alumnado y su incidencia en la eficacia docente ha sido objeto de estudio de investigaciones educativas recientes. Por otro, la comunicación no-verbal tiene un papel importante dentro de la comunicación como concluyen las investigaciones realizadas en diversos ámbitos humanos, que confirman la decisiva incidencia de estos aspectos no-verbales en la información percibida por el receptor en un acto comunicativo.

El núcleo de la educación inclusiva está compuesto -entre otros elementos- por una comunicación real y positiva. Por ello, la educación que pretenda ser eficazmente inclusiva necesita emplear el mayor número posible de recursos comunicativos entre profesorado y alumnado y este entre sí; de lo que se desprende que si se pretende facilitar una inclusión real de todos los alumnos/as en un mismo grupo social de trabajo y aprendizaje, el docente ha de apoyarse en los aspectos no-verbales que facilitan esta comunicación y conocer bien cómo inciden en ella.

Abstract

On one hand, teacher-student communication and its impact on teaching efficiency have been the focus of study in recent educational investigations. On the other hand, non-verbal communication has an important role within communication - as concluded in the research done by diverse fields, which confirms the decisive influence of these non-verbal aspects in the information perceived by the recipient in a communicative act.

The nucleus of inclusive education is comprised of - among other elements - real and positive communication. Because of this, education which strives to be efficiently inclusive needs to employ the greatest number of communicative resources possible amid teachers and students; it emphasizes that if one hopes to provide real inclusion for all the students in the same working and learning social group, the teacher should use non-verbal aspects - which ease communication - as a support and know how to influence them.

Palabras clave: Comunicación no-verbal, inclusión, relación, profesorado, alumnado.

Keywords: Non-verbal communication, inclusion, relation, teachers, students.

Introducción

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2016), "la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad". (párr.1). Y para ambos propósitos: el desarrollo individual de todos y la cohesión de los mismos, son ineludibles una serie de factores que a menudo no aparecen referenciados al hablar de educación inclusiva o al hablar sintéticamente de esta al menos. Uno de esos factores es la comunicación entre todos los miembros que intervienen en la educación.

Además, dicho Ministerio apunta que: "la necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos." (párr..9). Una participación que relaciona la FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations), con la comunicación y el desarrollo personal individual y colectivo. Cuando dice:

"La comunicación puede tener una importancia decisiva promoviendo el desarrollo humano en el nuevo clima de cambio social de nuestros días. A medida que el mundo avanza hacia la descentralización, la economía de mercado y una mayor democracia, mejoran las condiciones para que la población empiece a fijar su propio rumbo al cambio. Pero es necesario aumentar su sensibilización, participación y capacidad [sic] Los conocimientos y tecnologías relacionados con la comunicación son esenciales para esta tarea, pero suelen estar subutilizados. Es necesario tomar medidas que impulsen una planificación y aplicación eficaces de los programas de comunicación." (FAO, 2016, párr.9).

La FAO aplica esta sentencia al ser humano de hoy en general, y por concreción, la podemos aplicar al ser humano en el ámbito educativo.
Como además defiende la FAO en el prólogo de este documento "La comunicación, clave para el desarrollo humano": "La participación popular se está convirtiendo en la cuestión decisiva de nuestra época. A esta afirmación del PNUD [sic] en su Informe de 1993 sobre el desarrollo humano, añadiríamos: y para que haya participación debe haber comunicación." (párr.1).

Y por su parte, la Constitución Española (2016), dentro del Título I De los derechos y deberes fundamentales, Capítulo segundo, Derechos y libertades, Sección 1ª De los derechos fundamentales y de las libertades públicas, Artículo 27.1., exige el derecho a la educación de todos, es decir, que nadie quede excluido de la educación, en su conocida formulación: "Todos tienen el derecho a la educación. Y en el 27.2.: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales."

Por todo ello, resulta una exigencia la educación que integre a todos en una misma aula. Pero la

inclusión o integración es mucho más que la reunión de todo el alumnado en un espacio. Hay sin duda factores que se derivan de una integración verdaderamente incluida, factores muy sustanciosos, al menos tanto como la mera incorporación en un aula de una persona a priori con riesgo de exclusión junto a otros sin riesgo aparente de ser excluidos. Factores que hay que tener en cuenta si no se quiere que la inclusión sea solo una intención política, no llevada realmente a la práctica en todos los casos de niños y niñas, y cumplir eficazmente con la educación que propugnan como derecho organismos tales como la UNESCO (2016) y la Declaración de los Derechos Humanos, y que exige como obligación la Constitución Española (2016).

Quizá no puedan asegurarse la totalidad de los factores que inciden en una verdadera inclusión, entre otras razones porque hay factores individuales que se escapan a todo control del grupo, profesorado o autoridades; sin embargo, atender al mayor número posible de esos factores que sí sea posible asegurar es clave en una inclusión de verdad, que no aspire a contentar solo a la política educativa, sino a la necesidad de todos los alumnos y alumnas en toda aula, en todas las etapas educativas y países.

Sería preciso establecer una auténtica lista de los factores necesarios de la inclusión, al menos si queremos realmente aspirar a ella y cumplir con los mandatos internacionales y con la esencia de la propia educación. Y empeñarse en cumplirlos uno a uno o esmerarse seriamente en hacerlo. Porque hay factores que normalmente no se nombran al hablar de inclusión y sin embargo, sí son necesarios en la auténtica inclusión apuntada por autoridades que tienen como objeto la educación. Tal es el caso, por ejemplo, entre esos factores, de la calidad educativa, según UNESCO (2016), cuando apunta:

"La formación escasa de los maestros, la falta de libros de texto y material didáctico, el uso de lenguas de enseñanza inadecuadas, la insuficiencia del tiempo lectivo, el número excesivo de alumnos por clase y la penuria de instalaciones de saneamiento son factores que contribuyen, sin excepción, a incrementar las probabilidades de que los niños abandonen la escuela prematuramente, o a que no aprendan. Diversos estudios muestran que, en muchos países en desarrollo, hasta un 40% de los alumnos obtienen en lengua y matemáticas puntuaciones iguales o inferiores al índice de aprovechamiento más bajo en esas disciplinas. En resumidas cuentas, los sistemas de enseñanza de escasa calidad generan exclusión. De ahí que la mejora de la calidad de la educación sea un factor clave para acabar con ella". (párr.2).

Reflexión como esta (donde podríamos destacar "el uso de lenguas de enseñanza inadecuadas" y "la enseñanza de escasa calidad" como factores de la exclusión) nos abren las miras de la inclusión más allá de la intención y de mirar solo a quien pertenece a un grupo con riesgo de inclusión, porque es todo ser humano quien realmente tiene riesgo de exclusión.

Citas como la anterior confirma que no solo están en riesgo de exclusión unos grupos determinados, sino todos: puesto que padecer un déficit en la calidad educativa puede afectar a todos y cada uno de los alumnos y alumnas de un centro.

Pues bien, igual que lo hace la calidad educativa, otros factores a veces desatendidos son necesarios en una inclusión de verdad y eficaz. Entre ellos, hay uno básico: objeto de reflexión en esta comunicación. Que no debería faltar en un congreso que analice la inclusión como necesidad: se trata del conocimiento por parte del profesorado y encargado de la cohesión del grupo y la inclusión de todos los alumnos y alumnas, del código completo que permita la comunicación real entre los miembros de

la comunidad educativa; esto es, el código formado por elementos no verbales.

Así, se convierte en una necesidad profesional prioritaria -si se quiere cumplir con el mandato de la UNESCO, los Derechos Humanos y la Constitución-, que todo futuro docente o docente actual aprenda durante su formación a codificar y a descodificar el código esencial de la comunicación no verbal, para permitir la mejor comunicación real y la inclusión que se busca.

Una comunicación no verbal utilizada por todo el alumnado en el aula diariamente, en cada uno de los módulos lectivos y en todos los demás momentos de estancia en la escuela. Por tanto, una comunicación que se hace preciso y necesario, ineludible, conocer y emplear intencionalmente cada día con el fin de facilitar la comunicación real de todos y entre todos y por tanto, a fin de posibilitar la verdadera inclusión.

Recordemos la propuesta de UNESCO: "Los vínculos con la comunidad son otro aspecto fundamental, ya que la relación entre los maestros, los alumnos, los padres y la sociedad en general es un factor esencial para fomentar la educación integradora" (párr.6). Y su referencia a la necesidad comunicativa: es necesario asegurar "un enfoque plurilingüe de la educación, en el que se reconozca el idioma del alumno como parte integrante de su identidad cultural, puede ser también un elemento integrador." (párr.7).

Parte del reconocimiento del idioma del alumnado y de su identidad es, como veremos, el conjunto de signos –código- que reúne los elementos no verbales, que el alumnado-receptor necesita descodifica en el mensaje transmitido por el profesorado-emisor u otro alumno o alumna. Así, el idioma que toda persona habla es el de un sistema de signos verbales determinados (ya sea el del español, inglés, francés, euskera, catalán, etc.) a los que se añade muchos más signos no verbales, que es preciso conocer para que se dé la comunicación completa y en consecuencia la inclusión completa.

Es una necesidad por tanto que el docente sea consciente de este idioma no verbal, de sus elementos comunicativos, y los conozca y pueda utilizar de forma consciente e intencionada para comunicarse con los alumnos y al tiempo facilitar la comunicación de todos, ya que uno de los más frecuentes motivos de exclusión, es el desconocimiento del idioma. Una necesidad profesional del docente, una obligación en su formación, conocer la importancia y elementos de la comunicación no verbal, porque como apunta la UNESCO: "No se pueden aplicar nuevos planes de estudios sin que los docentes se familiaricen con sus objetivos y contenidos." (pár.8).

Por eso, la necesidad de una mayor formación docente que permita al profesor y profesora familiarizarse de una forma sencilla con los elementos comunicativos no verbales es una necesidad de la educación inclusiva, no excluyente, y por tanto de la educación en general de siempre, o al menos la educación actual.

1. La importancia de la comunicación no verbal en la comunicación en general

Muchas investigaciones se han llevado a cabo desde los años 60 del siglo XX encaminadas a clarificar qué importancia en la comunicación no verbal, tenían una serie de elementos no verbales que se emitían y percibían, pero eran solo estudiados en su relación con áreas de la actividad humana comercial, de convencimiento a otros (publicidad, venta), apenas aplicado a la educación y poco controlado intencionalmente por parte del profesorado como emisor.

Desde el desarrollo de la lingüística de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se ha insistido mucho en los elementos que intervienen en toda comunicación. Consecuencia de ello, los escolares y docentes españoles, desde la Educación Primaria están sobradamente familiarizados con el esquema de la comunicación que describe un proceso de codificación realizado por un emisor que transmite un mensaje a un receptor que tiene los conocimientos necesarios para descodificar el código en el que le llega cifrado el mensaje, a través de un canal, en una situación comunicativa y un contexto determinado. Cualquier escolar ha estudiado la enumeración de estos elementos y su significado individual, y muchos saben explicarlo de una forma más o menos acertada. Aunque a la hora de definir uno de esos elementos, el código, lo que se entiende por él, entre la mayoría de los alumnos hace referencia solo a una parte real del código empleado en toda comunicación, desconociendo de hecho por tanto la mayoría de escolares e incluso buena parte de docentes uno de los elementos clave de toda comunicación: el código no verbal.

Así, tal y como refiere Alberca (2016), al relatar un experimento sobre la conciencia de los elementos no verbales como parte del código mediante el que se comunica un mensaje, dice: "En 2016 se encuestaron a 196 alumnos y alumnas de 2º de E.S.O. de centros ubicados en tres comunidades autónomas (Asturias, Zaragoza y Córdoba), seleccionadas por la facilidad para realizar la encuesta, donde había ejercido como profesor y se encuestaron también 96 profesores y profesoras. Todos ellos decían haber estudiado los elementos que forman parte de la comunicación (emisor, receptor, mensaje, código, canal, situación, contexto) y queríamos saber si cuando pensaban en el código incluían los elementos no verbales. El resultado fue que el 100% de los alumnos y alumnas que reconocían el código en un acto comunicativo, lo identificaban con el idioma español, ninguno lo relacionó con elementos no verbales, pese a que acostumbraban a emplearlos cuando se comunicaban diariamente en el aula. El 90% del profesorado lo hacía igualmente. Solo un 10% hacía referencia en su descripción de "código" a elementos no verbales." (p.63).

Esta pequeña encuesta indica el grado de inconsciencia que tenemos alumnado y profesorado del código que empleamos para emitir y recibir dentro del hecho comunicativo que nos une cada día en el aula.

Algo que contrasta con el decisivo papel protagonista que adquiere la comunicación no verbal en toda comunicación interpersonal, como la que se lleva a cabo en un aula y en todo el ámbito escolar.

Así, hoy es indiscutible el peso mayoritario de elementos no verbales en toda comunicación, respecto a los verbales.

En el año 1972, el profesor de la Universidad de Los Ángeles, Albert Mehrabian, cifró la importancia de la comunicación no verbal

en un 93% respecto a la comunicación verbal. Cierto es que en el año 2004 el propio Mehrabian reconoció que la muestra utilizada para esta investigación de 1972 fue demasiado pequeña como para ser tan concluyente como entonces se le reconoció. En todo caso puso de manifiesto que los elementos no verbales en un acto comunicativo son mucho más importantes para el hecho de la comunicación que los elementos verbales.

Muchos investigadores posteriores a Mehrabian centraron sus estudios en determinar el peso de estos elementos no verbales: gestos, postura, movimientos corporales y otros elementos no verbales como la entonación, respiración, ritmo, volumen, velocidad, etc., según enumeración de Alberca (2016). Entre ellos, Brisdwhistell (1979) lo cifró en aproximadamente dos terceras partes de la comunicación: un 65%, respecto al 35% que supondría el peso de los elementos verbales en un acto comunicativo, según escribe Davis (2010), citando a Brisdwhistell. Y Boothman (2001), pese a ser el autor que menos importancia concede a estos elementos no verbales, sin embargo cifra su importancia en un 60% respecto al 40% que, según él, corresponde a los elementos verbales.

Puede discutirse por tanto cuánto peso adquiere exactamente en un acto comunicativo, la comunicación no verbal, pero no parece discutible a tenor de estas investigaciones su hegemonía. Por lo que, en consecuencia, no podemos eludir su conocimiento si queremos realmente que el profesorado se comunique con todos los que conforman el alumnado de un curso, un aula, una clase, y hacer que todos puedan comunicarse inclusivamente con el profesorado a su vez.

Es por tanto obligación profesional de todo docente, que pretenda cumplir con una educación inclusiva, emplear intencionalmente la comunicación no verbal, ya que como toda comunicación es un sistema de signos susceptible de utilizar combinatoriamente en función del mensaje que se pretenda emitir o descifrar en caso de ser receptor.

Por lo que el conocimiento de la comunicación no verbal por parte del profesorado y su actitud se puede convertir en un modo de lograr la inclusión. Más aún en un momento, el actual, como apunta Alberca (2016), en el que:

"Hay que añadir el valor creciente que en nuestra década neorromántica y emocional la comunicación no verbal está adquiriendo en el éxito o fracaso escolar, a través de la relación del profesorado y alumnado en las escuelas, desde Infantil a la Universidad o estudios de ciclo superior. Al tiempo que decrece el valor de la comunicación verbal, cada vez más pobre en la transmisión de mensajes humanos y en toda relación interpersonal." (p.62).

Lo que coincide con Izquierdo (2000), que señaló que uno de los factores que inciden en el fracaso escolar es la excesiva importancia que aún se sigue dando a los aspectos verbales, en detrimento de los aspectos afectivos, relacionales y no-verbales.

Discusión y conclusiones

Como definía el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2016), la educación inclusiva pretende lograr el "máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad". (párr.1).

Un desarrollo y cohesión por tanto que exige:

1. La sensación de participación, acogimiento y seguridad en el grupo, y
2. La comunicación multidireccional del individuo en un grupo formado a su vez por diversos individuos y de estos con él.

Para que esta comunicación (con la participación, acogimiento y seguridad que conlleva) sea posible es preciso asegurar que el emisor emita un mensaje de forma que con claridad y acierto permita percibirlo a todo tipo de receptores que participen del acto comunicativo, que estén presentes en él y sean objeto de la transmisión del mensaje que el emisor ha emitido. Que todo acto comunicativo favorezca limpiamente esta comunicación: la situación, el contexto, referencia, canal y que haya suficientes elementos en el código comprensibles, descodificables por parte de cada uno de los receptores, a fin de poder captar el mensaje que se emitió y la intención con que se hizo, como parte esencial del mensaje.

Así como que todo el profesorado en formación conozca cada vez mejor el código no verbal de comunicación dentro de un aula. Ese código que asegure la comunicación y la inclusión de todos.

Una necesidad ineludible en una sociedad comunicativamente cada vez más visual y concisa, los elementos no verbales resultan sencillamente imprescindibles para la comunicación en sí entre cualquier ser humano, pero mucho más si se da una situación en que pueda estar en peligro la inclusión por razones diversas. En estos casos donde la inclusión puede no estar asegurada se hace más preciso asegurar todos los elementos, del tipo que sean, que aseguran la conexión, la relación, el entendimiento, la compresión y la comunicación entre el potencialmente excluido y el resto del grupo, por lo que los elementos no verbales de la comunicación, que según Mehrabian (1972) suponen un 93% de la comunicación o según Boothman (2001), un 65%, resultan objeto ineludible de atención para quien desee lograr una auténtica inclusión educativa en la escuela. Y en consecuencia ineludible en la formación de futuros formadores en general y docentes en particular.

La inclusión obliga atender a todos, comunicarse todo lo posible con todos, de todas las formas posibles. Atendiendo no solo a los grupos en riesgo de exclusión, puesto que no hay mayor excluido que quien pasa desapercibido sentado en un aula o no se detecta su exclusión, porque simplemente no pertenece a un grupo que tenemos clasificado de riesgo. De ahí la importancia de una continua observación y comunicación completa (verbal y no verbal) de todos y con cada uno del conjunto; una comunicación eficaz, empleando todo lo que hoy sabemos que es la comunicación personal y por extensión, la comunicación en la escuela: la escuela llamada a ser inclusiva.

Referencias bibliográficas

ALBERCA, F. (2016). Aprender a interpretar a un niño. Córdoba: Almuzara.

BOOTHMAN, N. (2001). Cómo caer bien a los demás en menos de 90 segundos. Barcelona: Oniro.

BRISDWHISTELL, R.L. (1979). El lenguaje de la expresión corporal. Barcelona: Gustavo Gili, S.S.

DAVIS, F. (2010). La comunicación no verbal. Madrid: Alianza Editorial.

FAO (FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS), (2016). La comunicación, clave para el desarrollo humano. Recuperado de http://www.fao.org/docrep/t1815s/t1815s01.htm

GOBIERNO DE ESPAÑA (2016). Constitución Española. Recuperado de www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DEL GOBIERNO DE ESPAÑA, (2016). La educación inclusiva en el sistema educativo. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html

UNESCO (2016). Diez preguntas sobre la educación inclusiva. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/

LAS ESCUELAS RURALES UNITARIAS COMO MARCO SOCIOEDUCATIVO EN UN MUNDO EN CAMBIO. UNA RESPUESTA "GLOCAL" A LA DIVERSIDAD

García Prieto, Francisco Javier
Universidad de Huelva, Huelva, España
fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Delgado García, Manuel
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
mdelgado25@us.es

Resumen

La escuela rural no se puede quedar en lo contextual exclusivamente. Esta propuesta tiene como propósito fundamental conocer cómo se lleva a cabo la atención a la diversidad en escenarios generales y concretos de las escuelas unitarias, analizando y presentando las distintas prácticas que conforman una escuela para todos y todas. Se trata de adentrarnos en la cotidianeidad para dar la palabra a sus más directos protagonistas. En esta misma línea, es nuestra intención reflexionar sobre los procesos que se siguen.

Se presenta un informe parcial compuesto por dos estudios mediante una metodología integrada, uno de carácter general estadístico de población, y otro, de naturaleza cualitativa mediante un estudio de caso único que singulariza, sitúa y contextualiza. El itinerario de investigación, es acompañado de diferentes instrumentos de recogida de datos, fuentes de información tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa. En el primero han participado nueve docentes de las cinco unitarias de la provincia de Huelva, mediante cuestionarios y entrevistas estructuradas. En el segundo, un caso de un colegio participante en el anterior estudio, por ser representativo y ofrecer una respuesta a la diversidad en la tipología de unitarias, en el cual se obtuvo la información mediante instrumentos como observación, entrevistas (docente, alumnado, familias...), análisis de documentos, etc.

Las escuelas unitarias deberán apoyarse en elementos que la definan: perspectiva comunitaria (familiar), innovadora, transformadora, contextual y global, diversa y de altas expectativas.

Abstract

The rural school cannot stay in context exclusively. This proposal has as main purpose to know how it performs attention to diversity in general and specific scenarios of the one-room schoolhouse, analyzing and presenting the various practices that make a school for all. It is delved into the everyday to give voice to their most directly involved. In the same vein, we intend to reflect on the processes followed.

A progress report consists of two studies using an integrated methodology, one statistical general population, and other qualitative by a single case study that singles, situated and contextualized presented. The research itinerary is accompanied by various data collection tools, information sources both qualitative and quantitative nature. In the first nine teachers they participated in the five units in the province of Huelva, through questionnaires and structured interviews. In the second, a case of a participating school in the previous study, being representative and provide a response to the diversity in the type of unit, in which the information was obtained through instruments such as observation, interviews (teachers, students, families ...), document analysis, etc.

The one-room schoolhouse should be supported by elements that define: Community perspective (family), innovative, transformative, contextual and global, diverse and high expectations.

Palabras clave: Atención a la diversidad, educación rural, escuela unitaria, aprendizaje colaborativo.

Keywords: Attention to diversity, rural education, one-room schoolhouse, collaborative learning.

Introducción

La escuela rural se define por su diversidad, también por el cierre de unidades en tiempos de crisis.Las escuelas unitarias, muy celulares en su marco socioeducativo a diferencia de la multigraduada, tienen unas características idiosincrásicas que minimizan algunas acciones que en la actualidad demandan las corrientes inclusivas, una de ellas, la falta de especialistas o profesionales de Pedagogía terapéutica. Sin embargo, presenta puntos fuertes o posibilidades que favorecen el tratamiento de la diversidad, la principal, ratio baja compuesta por alumnado multinivelar heterogéneo.

Lo que ha servido históricamente de referencia como axioma de lo rural, y por ende, de la educación rural o en lo rural, hoy, ya no es válido. Los criterios por los que se identificaban hace unos años no son tan visibles por diferentes razones. El grado de ruralidad se indica según criterios objetivos baremables (población, actividad económica, renta per cápita, infraestructura, entre otras) aportando índices que les caracteriza, pero no es suficiente para realizar delimitaciones. Por ejemplo, pequeñas localidades dedicadas a la industria.

En un escenario concreto como el rural, se encuentra la tipología de escuelas rurales unitarias, con criterios que la Administración ajusta.En la polivalencia del concepto, distinguiendo matices, hoy en día, cuando hablamos de escuela rural hay que hablar de un universo en el que se pueden distinguir grandes tipologías: escuelas unitarias rurales que son las más tendentes a desaparecer, las escuelas agrupadas o multigraduadas, y las escuelas normalizadas, es decir, los CEIP, que son las más institucionalizadas.

La transformación en los últimos años del medio rural (globalización, sociedad del conocimiento y de la información e interculturalidad) ha convergido en necesidades que se plantean desde el marco de la inclusión escolar y social. Por las características que presenta, es un espacio que proporciona características idiosincrásicas de la misma, peculiaridades y problemas que surgen, que en definitiva se diferencian del modelo de escuela urbano. Transita hacia un modelo "glocal", una alocución que combina lo local y lo global.

La escuela unitaria rural obedece a la diversidad, definiéndose en el sentido que tiene por su misma naturaleza. No se está hablando de diversidad en términos de discapacidad o dificultad de aprendizaje. Se está hablando de diversidad por la heterogeneidad de sujetos que conviven en una misma experiencia educativa. Son escasas las escuelas rurales unitarias en la provincia de Huelva. Al igual que en todo el territorio nacional y en el marco geográfico andaluz, han pasado a ser centros en peligro de extinción. Todos los años se cierran unidades, todos los años comienza la desaparición de un pueblo.Una de las unitarias se fracciona en dos niveles (de infantil hasta 2º de Primaria y de 3º a 6º de Primaria). Una escuela pequeña con alumnado de diferente edad y nivel en un mismo aula, con un único docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje es flexible, "circular o concéntrico...con un sistema de control "blando" y respetuoso" Feu i Gelis (2004, pp. 8-13). Es una escuela que se actualiza, una escuela familiar de abrigo educativo cálido. Una oportunidad de aprendizaje, una experiencia de vida, para todos.

Cada escuela rural "tienen una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela)" (Boix, 1998).La enseñanza en la escuela rural unitaria, en principio, supone trabajar de una manera diferenciada. Actividades, horarios y circunstancias que se deberían destacar como aspectos positivos. Un escenario como el rural, abierto y conectado con el mundo que le rodea, flexible, con alumnado diverso, y la diversidad es un valor.

Respuesta a la diversidad desde el aula unitaria

En las dos últimas décadas se ha incorporado reiteradamente en el discurso educativo los términos de inclusión escolar e interculturalidad en detrimento de integración y multiculturalidad. Los procesos de inclusión educativa y social en la escuela rural unitaria han determinado cambios a tener en cuenta. Para comprender la realidad compleja de un contexto que vislumbra enfoques diversos, se hace necesaria una panorámica que dé respuesta a este formato de escuelas para analizar la práctica educativa cotidiana. Indagar qué está sucediendo en estas aulas y su entorno, que por su origen, se identifican con la diversidad, implica una perspectiva basada en la heterogeneidad. Un análisis de la atención a la diversidad dirigido en concreto a la escuela rural, en la que se deben promover enfoques

y prácticas inclusivas (Amaro y Arjona, 2013) que den respuesta a las tipologías de los centros rurales así como a las características individuales y a la idiosincrasia de cada alumno/a (Antúnez, 2007; Murillo y Hernández, 2011).

La ausencia de especialistas de apoyo y de pedagogía terapéutica, además, la ratio baja no permite que un profesor de apoyo pueda atenderlos en muchas ocasiones, son algunas de las limitaciones en cuanto a profesionales.
La concepción misma del profesorado que cuando trabaja en una unitaria, la diversidad está esperada, mientras cuando vas a una graduada se relaciona con la uniformidad.

Los centros rurales tienen todas las posibilidades para que la inclusión escolar y social sea una realidad. Los distintos escenarios e instituciones determinarán en parte el desarrollo de un currículum transformador (Lorenzo, 2004; Bustos, 2010).

Atender a la diversidad en las escuelas unitarias conduce a hablar de la inclusión escolar. La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, educación que tiene por fundamentos que los centros educativos, como comunidades educativas, deben atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales. (Arnaiz, 2003).

Numerosos autores como Ainscow y Gómez (2014), Ainscow (2013), Bustos (2011), Flecha, Padrós y Puigdellívol (2003), y Krichesky y Murillo (2011) consideran, desde diferentes perspectivas, que uno de los factores clave para atender a la diversidad es la participación de la comunidad educativa en el aula. La importancia de la colaboración de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la implicación de la misma en tareas del aula y su involucración en el centro se hacen imprescindibles para dar una adecuada respuesta a las necesidades que demandan cada uno de los escolares.

1. Metodología

Estos resultados forman parte de una investigación más amplia en el que se vertebran diversos estudios con una metodología integrada (cuantitativa y cualitativa).

En las unitarias, el número de docentes no es siempre coincidente con el número de centros. Existen algunos elementos como maestros de apoyo itinerantes que son los que amplían el número.

- Por una parte, se lleva a cabo un estudio de población total de los cinco centros rurales de unitaria, también denominados centros de difícil desempeño por la Administración, existentes en la provincia de Huelva (nueve docentes), administrando un cuestionario (Martínez Olmo, 2002; Barquín, 2009) que se compone de ítems tipo Likert pero que se utilizan diez para este estudio (categoría atención diversidad) y una entrevista semiestructurada. De acuerdo con la naturaleza de los datos, para el procesamiento y análisis de la información se utiliza el programa informáticos SPSS versión 18.

- Por otra parte, se presenta un estudio de caso que permite indagar en la práctica realizada en el que han participado el alumnado, los docentes y familiares. Las estrategias básicas de obtención de información han sido entrevistas, corolarios finales, observaciones, análisis de documentos, entre otros.

Se ha recurrido a la totalidad de las escuelas unitarias, aunque para la elección del centro escolar participante en el estudio de caso se ha seguido criterios de selección con la inferencia de los datos obtenidos en el estudio preliminar indicado y mediante "informantes clave" para presentar una experiencia relevante y de la que se pueda aprender.

Una vez planteados los objetivos de la investigación, entre los que destacaban la presentación de los elementos que intervienen positivamente en el tratamiento de la diversidad en la escuela unitaria, se trazó el itinerario del estudio a seguir, acudiendo a la práctica como fuente de análisis, para dar solución a un problema general.

Las diferentes fases y momentos clave por los que ha transcurrido el estudio han sido las siguientes:

- *Fase Primera: planteamiento del estudio y revisión bibliográfica*
- *Segunda Fase: Diseño de investigación.*
- *Tercera fase: Trabajo de campo.*
- *Fase cuarta:* Tratamiento de datos. Análisis y valoración de resultados.
- *Quinta fase: Conclusiones y propuestas.*

La organización por categorías en correlación con las preguntas que queremos responder, así como los objetivos planteados, agilizan el análisis y desarrollan diferentes perspectivas.

Se respetaron escrupulosamente criterios de confidencialidad, colaboración e imparcialidad, privacidad de la información y capacidad de decidir sobre los datos aportados, respetando los diferentes puntos de vista.

2. Resultados

En el marco de la provincia de Huelva las unitarias guardan relación, entre unas más que otras, en parte por su proximidad física, teniendo en cuenta que cada uno de los centros rurales a los que se refieren los datos que se exponen, mantiene unas "características genuinas e inherentes que le hacen ser diferente a cualquier otro centro educativo de otro pueblo distinto" (Corchón, 2002) que tenga escuela unitaria.

La heterogeneidad, la multinivelaridad, una estructura administrativa singular, grupos de distintas edades, capacidades y competencias (Boix, 2006) serían características generales a cualquier escuela unitaria, en la que se tiene como soporte el medio y la cultura local, la rural.

Sociedad, escuela y familia tienen que unirse para alcanzar la igualdad. En ese camino de igualdad, la convivencia es fundamental, en el que cada miembro educativo es una pieza clave para mejorar la educación. La convivencia en esta tipología de centros (Santos, Lorenzo y Godás, 2008) es uno de los puntos fuertes a destacar, un clima propicio para el aprendizaje. Además, la importancia que toda la comunidad educativa da a la escuela unitaria de su pueblo, es ampliada al ver que forman parte sustantiva del proceso de enseñanza aprendizaje, no son actores secundarios.

2.1. Estudio general: radiografía sobre el tratamiento de la diversidad

En estas escuelas se llevan a cabo esfuerzos pedagógicos y sociales en el que participan la totalidad de la población docente de las unitarias, cinco centros y nueve maestros, así como familia y alumnado. Los resultados, de carácter descriptivo-analítico, muestran características definitorias respecto a otros formatos de escuela rural en: interacción con el medio, inquietudes y expectativas docentes, facilitadores, metodologías, contenidos que priorizan, materiales curriculares que se utilizan, etc.

La mayoría de escuelas unitarias de la provincia Huelva se encuentran ubicadas en localidades pertenecientes a la comarca de la Sierra de Huelva, solamente una de ellas en la Cuenca Minera en poblaciones que no superan los 400 habitantes con población eminentemente envejecida. Las poblaciones cercanas que son centro de influencia comarcal están a una distancia entre 25 y 50 km, dependiendo de la localidad, por lo que los docentes piensan que están aislados. Es bueno el estado de conservación de las unitarias en general. Expresan los docentes que no encuentran diferencias en cuanto a las dotaciones de su centro de unitaria con el de poblaciones rurales, por lo que se está en disposición de seguir afirmando que los edificios escolares así como las dotaciones físicas existentes ni son pocas ni son precarias.

Una de las características que tenían las escuelas rurales unitarias de antes, es que solamente había un maestro para la escuela. Hoy en día, es fácil encontrar docentes itinerantes que actúan de apoyo para diversas unitarias. También es fácil encontrar a los maestros especialistas en lengua extranjera (inglés) por una decisión administrativa completamente coherente, para complementar la enseñanza que allí se imparte.

Es una escuela que incide en el entorno, además todas las características de estos centros las hace ser un buen referente para el aprendizaje. La escuela unitaria es distinta en "todo", "número de alumnos/as, metodología de E/A, relación con el profesorado, con el pueblo, instituciones...".

Según el profesorado, son escuelas que se caracterizan por su dinamismo, diversidad y capacidad de trabajo colaborativo.

En la unitaria, la complicidad maestro-comunidad, así lo dicen los datos, es muy positiva. Esas relaciones estrechas derivan en mayor implicación docente, no solamente en actividades organizadas por el centro educativo, también en aquellas organizadas por asociaciones locales y ayuntamiento. Es el maridaje perfecto de la participación, llegando a un proceso simbiótico entorno-comunidad-escuela y maestro-alumnos- familia-vecinos.

Las escuelas unitarias llevan a cabo prácticas docentes distintas, en ocasiones, espontáneas e improvisadas, a las de otras escuelas rurales como las agrupadas y las graduadas, aunque con la misma lógica.

2.1.1. ¿Cómo se atiende a la diversidad?

La atención a la diversidad en la escuela unitaria se entiende por aquellas propuestas no solo organizativas, también con un sentido curricular, que adecuan una respuesta educativa a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los escolares, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje. Por ejemplo, el trabajo cooperativo entre iguales ofrece un dial de posibilidades, desde quien favorece las relaciones dentro del aula hasta las que hacen que trascienda fuera del aula. Estrategias de aprendizaje cooperativo como las citadas, que suelen incorporar para favorecer el mutualismo entre el alumnado. El debate radica en si son condiciones de estructura organizativas dirigidas para la facilidad de la práctica docente con las características dadas en la unitaria, o realmente, son propuestas pedagógicas que permanecen desde un convencimiento de alternativa de modelo educativo.

Al ser un número de alumnos muy reducidos, si o si, reciben un tratamiento intenso y directo que favorece la relación maestro-alumno. En determinadas ocasiones, y de manera lógica y natural, el docente propone estrategias didácticas para atender a las diferencias del alumnado. Diferencias que dicen que en la escuela unitaria no se da una respuesta educativa adecuada a escolares con discapacidad o dificultad de aprendizaje, en algunos casos coincide con la expresión de docentes que están en una unitaria donde no hay maestro de apoyo. En estos centros *"detectamos desde el principio las necesidades, carencias,... del alumnado para poder subsanarlas de forma inmediata"* (entrev. maestra unitaria 4).En las unitarias que hay maestra de apoyo, se coordinan, aunque en ocasiones se produce un reparto de alumnado y se dividen en dos aulas en alguna de las materias instrumentales determinados días a la semana. En otras ocasiones, la maestra de apoyo refuerza fuera del aula a los alumnos que tienen cualquier tipo de dificultad (ítem 52) para favorecer una atención diferenciada (ítem 53).

Se perfila por tanto, un formato de escuela caracterizada por el desarrollo de la atención a la diversidad que contribuye a mejorar el día a día para el docente y para el alumnado, es decir, organizarse con la finalidad prioritaria de acomodo sobre la práctica.

2.2. Estudio de caso: un marco compartido para atender a la diversidad

El caso que se presenta se ubica en un municipio en la comarca de la Sierra en la provincia de Huelva. Todavía domina y se valora lo artesanal, en contraposición de lo que llega manufacturado. El proceso analizado se caracteriza por una amplia diversidad y dinamización en todos los aspectos. Desvelamos los entresijos que en la unitaria se suceden para comprender el trabajo diario de una maestra y once alumnos en un pequeño pueblo. La emoción de enseñar y la soledad docente son características, una positiva y otra negativa, que tiene que llevar a comprender la práctica docente que en definitiva afectan a la hora del tratamiento de la diversidad. Un entorno de abundantes recursos naturales.

Un pequeño centro educativo, compuesto por alumnado diverso y una maestra en la que recaen todas las funciones: es directora, secretaria, y cuantos cargos pueda ostentar. Una vez al mes viene una Orientadora del Equipo de Zona, dos días a la semana acude una maestra de apoyo que itinera por las unitarias de la comarca.

La clave del cambio hacia una sociedad más tolerante, respetuosa con la diversidad, democrática e inclusiva puede alojarse en decisiones y propuestas metodológicas de una docente. Un axioma que es frecuente leer, *transformar el aula para transformar la sociedad*. La escuela en general, debe frenar los procesos de exclusión social y evitar el carácter reproductor que a la misma se adjudica. Unas prácticas escolares que primen la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (Echeita, 2006) es ruta hacia una educación de calidad, derecho elemental en la sociedad postmoderna.

En esta escuela unitaria, en no pocas ocasiones, se recurría a esas prácticas y estrategias metodológicas, casuales o deliberadas; guiadas o no; tutorizado o no por partedel que la implementaba; a iniciativa de la maestra o del alumno. La metodología es el elemento más ajustable para conseguir una educación para todos-as, posibilitando interacción con el alumnado, aprendiendo con los compañeros e invitando a la reflexión. Lo que desemboca en aprendizajes significativos, mayor implicación de los alumnos, aprendizaje social e interactivo y actividad reflexiva. *"Me sorprende que cada uno trabaje a su ritmo, que se adapte a lo que tiene que hacer, como un mecanismo perfectamente engranado que da continuidad a la dinámica de aula"* (Diario de Campo, 6).

El uso de estrategias metodológicas y organizativas de enseñanza-aprendizaje define cómo se producirá el aprendizaje. El trabajo cooperativo (Pujolás, 2008), las técnicas de individualización (Plan de Trabajo), en definitiva, los distintos tipos de organización del grupo aula que se dan en esta escuela son variables de acuerdo con las competencias y objetivos que se trabajan, pero también producto de la improvisación y la continuidad de la dinámica de clase, *"suele improvisar mucho, se adapta en un momento determinado a las circunstancias"* (diario de campo).

"*Aquí es muy importante la ayuda entre ellos, lo que llamamos las tutorías entre iguales (entre alumnado de diferente nivel), entre unos y otros, vamos es que no me queda otra"* (entrevista 1 maestra). Se produce por la lógica de la escuela unitaria, ya que en muchas ocasiones no es percibida la potencialidad que tiene el mutualismo o los agrupamientos que potencian la máxima heterogeneidad entre el alumnado como ningún otro formato de escuela rural.

La secuencia o proceso utilizado para realizar las tutorías entre iguales: *"Ellos terminan la página y lo primero que hacen es preguntarme si ayudan a alguien. Ellos ya saben que han terminado su trabajo (los de 3º y 4º) y pueden ayudar a cualquier compañero. Y como digo yo, no solo están ayudando, están aprendiendo y reforzando o repasando lo aprendido. Me dicen "pues yo de esto no me acordaba maestra" y al final si se acuerdan. Son estrategias que normalmente no se llevan y que aquí han surgido por medio de las características de nuestro centro"* (entrevista 1 maestra). La interacción entre el alumnado va a producir aprendizaje, por lo que se necesitan unos de otros para tal fin, métodos cooperativos que potencian y facilitan los procesoseducativos. Por ejemplo, en las tutorías entre iguales, sea con compañeros de la misma edad o diferente, se entienden mejor las explicaciones, están más motivados y se utiliza un lenguaje o vocabulario más próximo entre sí.

Los escolares que participan mediante estas estrategias mediadoras del aprendizaje, son más competentes en esta unitaria, atendiendo a la diversidad del alumnado, a sus capacidades, ritmos y dificultades de aprendizaje *"hay un niño que en lengua se maneja pero en el razonamiento matemático...aprende dividir y olvida multiplicar, aprende a restar y olvida sumar...pero es solo en matemáticas. Pero vamos se lo sabe cómo un papagayo todo lo que le mandas sobre todo si se pone un compañero para explicárselo"* (entrevista 1 maestra). Los escolares se acercan, de esta manera, a concebir los cuatro pilares básicos que presenta Delors

(1996), *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*

Las interacciones, el refuerzo personal y social, la no competitividad, entre otros, aumenta el éxito de producir respuestas académicas cercanas a una escuela para todos y todas. "La inclusión es contraria a la competición y a la selección centradas en modelos de logro individualizado, es una cuestión de derecho, de equidad, de lucha contra la desigualdad. Su fin es que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características que se constituya en la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento" (Escudero, 2001).

Una escuela que quiera dar una respuesta educativa conforme a las necesidades de su alumnado, deberá desarrollar respuestas didácticas nuevas que estimulen y promuevan la participación de todos los alumnos (Arnáiz, 2003).

Discusión y conclusiones

La escuela rural unitaria y su diversidad: no se puede hablar de la escuela rural como centros uniformes. El concepto que engloba puede llevar a engaños, ya que la escuela rural se define por su diversidad.

La diversidad es sustantiva de la escuela unitaria, y del mismo modo, el docente se encuentra con disposición ante esta situación ya que tiene asimilada la diversidad como un rango consustancial de este formato de escuelas, frente a la idea más homogénea que se le atribuye a la graduada.

Alumnos distintos en una misma experiencia educativa sitúan esta tipología de escuelas en una línea que apuesta por la diversidad. No entendida como discapacidad, si no entendida como pluralidad.

Un currículum abierto a la diversidad de los alumnos no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o su género. Es un currículo que se plantea a todos los alumnos para que todos aprendan quiénes son los otros y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela (Arnáiz, 1999).

Es notable la consideración de la versatilidad para llevar a cabo la diversidad en las aulas situadas en el medio rural, por lo que un centro abierto al entorno, la mejora de la convivencia, un liderazgo distribuido y dirección participativa, entre otros, fomentarán que algunos elementos curriculares se adapten a las necesidades de la escuela del Siglo XXI, como por ejemplo, metodologías individualizadas y activas, consecuencias directas y naturales en las escuelas unitarias.

Los resultados pueden ser de utilidad para orientar las acciones dentro y fuera del aula ante la necesidad de atender eficientemente a las demandas de todo el alumnado, conocer para aprender e intervenir en realidades similares.

Todo intento de homogeneizar la escuela rural está abocada a responder a base de estereotipos, que no responden al análisis concreto de cada situación, que va a ser distinta a lo que dice la etiqueta general.

Para terminar, este escrito coincide con Aguado (2000), las experiencias de atención a la diversidad deben generar nuevos significados y conceptos en el entorno, en este caso rural, en que se sitúe la acción educativa.

Referencias bibliográficas

AGUADO, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 11 (20), 187-198.

AINSCOW, M. (2013). From special education to effective schools forall: wideningthe agenda. In L. Florian, (ed.), The Sage Handbook of Special Education. London: Sage Pub.

AINSCOW, M. Y GÓMEZ, I. (2002). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración (Towards a schoolforall: leadership and callaboration). Revista de Investigación en la escuela, 82(1), 19-30.

AMARO, A.E. Y ARJONA, Y. (2013). Atención a la diversidad en Educación Primaria: un enfoque inclusivo. Madrid: Universitas.

ANTÚNEZ, S. (2007). Dirigir centros escolares inclusivos. En M. Lorenzo (Ed.) Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento, 79-88. Granada: Ediciones Adhara.

ARNAIZ, P. (1999). Curriculum y atención a la diversidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad.

ARNÁIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

BARQUÍN, J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A. Pérez; J. Barquín y J.F Ángulo (Eds.), Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica (399-447). Madrid: Akal.

BOIX, R. (1998). La educación primaria en el medio rural español. En Aula de Innovación Educativa., 77, 43-46.

BUSTOS, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. Revista de Educación, 352, 353-378.

BUSTOS, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 14, (2), 105-114.

CORCHÓN, E. (2002). La escuela rural. Elementos de su organización .Bilbao: Ciss Praxis.

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco

ECHEITA, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

FEUGELIS, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. Consultado en Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Recuperado el 14 de septiembre de 2010, en http://www.red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf

FLECHA, R.; PADRÓS, M. Y PUIGDELLÍVOL, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 11(5), 4-8.

KRICHESKY G.J. Y MURILLO, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1), 65-83.

LORENZO, M. (2004). Instituciones y escenarios para un currículum multicultural. Bordón, 1(6).

MARTÍNEZ OLMO, F. (2002). El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales. Barcelona: Laertes.

MURILLO, F. Y HERNÁNDEZ, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. Observatorio Social de la Educación, 4, 19-28.

SANTOS, M. A.; LORENZO, M.M. Y GODÁS, A. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿cómo lo ven los alumnos, padres y profesores?. Bordón, vol. 60, no 1.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NO ÂMBITO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALTERNATIVA PARA A PROMOÇÃO DA EQÜIDADE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL

Grams, Marcos L.
UCAM, Criciúma, SC, Brasil
marcosgrams@gmail.com

Santos, A. P.
IFB, Brasília, DF, Brasil
atilapires@gmail.com

Grams, N.
UCAM, Novo Hamburgo, RS, Brasil
naty_grams@gmail.com

Resumen

Este trabalho tem como objetivo relatar e avaliar a experiência de oferta do Curso de Educador Social, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, Câmpus Taguatinga, DF. O Curso, ofertado na modalidade "Formação Inicial e Continuada", foi desenvolvido ao longo dos anos de 2012 a 2015, em um total de 8 edições, com carga horária total de 240 horas e em um formato que incluiu 5 componentes curriculares: Contexto da Educação Social, Fundamentos da Arte e Educação, Temas Atuais em Direitos Humanos, Desporto e desenvolvimento de atividades recreativas e Comunicação Oral e Escrita. O desenho curricular do curso tomou como base, especialmente, as previsões formativas e de atuação profissional indicadas no Código Brasileiro de Ocupações–CBO, que a classifica no Arco Ocupacional de Apoio Educacional. Foram matriculados no curso 320 alunos, dos quais 154 efetivamente obtiveram o certificado. Conclui-se que há um espaço significativo para que os Institutos Federais atuem como sujeitos da discussão em torno da formação dos Educadores Sociais, em um espectro que pode incluir desde a Formação Inicial e Continuada, passando pela formação técnica de nível médio até a formação superior, seja como Curso Superior de tecnologia, Licenciatura ou Bacharelado.

Abstract

This work aims to report and assess the offer experience of the Social Educator Course, under the Federal Institute of Education, Science and Technology Brasilia - IFB, Campus Taguatinga, DF. The course, offered in "Initial and Continuing" mode has been developed over the years 2012-2015, in a total of eight editions, with total workload of 240 hours and in a format that included 5 curriculum components: Context of the Social Education, Arts and Education Foundations, Current Issues in Human rights, Sports and Development of Recreational Activities and Oral and Written Communication. The course curriculum design was based on the education directives and of professional activities indicated in the Brazilian Code of Occupations-CBO, which classifies them under the Occupational Range of Educational Support. 320 students were enrolled in the course, of whom 154 actually obtained the certificate. We concluded that there is significant room for the Federal Institutes to act as subjects of discussion on the education of Social Educators in a spectrum that can range from the Initial and Continuing past the mid-level technical training to higher education, either as an Undergratuate Education on technology or as Teaching or Bachelor Degrees.

Palabras clave: Formação do Educador Social. Instituto Federal de Educação. Formação Inicial e Continuada.

Keywords: Formation of Social Educator. Federal Institute of Education. Initial and Continuing Formation.

1. Aspectos teórico-metodológicos da formação do educador social.

É intensa a discussão quanto às características da formação do Educador Social. São inúmeros e múltiplos os desafios, o que, de certa forma, parece natural dado à incipiência da inserção do tema na sociedade brasileira. Neste sentido, não obstante o esforço de pesquisadores no aprofundamento temático e dos próprios profissionais que vem fazendo um grande esforço no sentido da regulamentação da profissão, a própria sociedade também tem uma leitura e uma prática, as quais vão se construindo de forma nem sempre condizente ou alinhada às aspirações dos grupos de pesquisadores e profissionais.

No caso da Educação Social esta demanda é premente e urgente, uma vez que corremos o risco de ter uma distância a cada dia mais profunda entre as comunidades e a sociedade. Esta distância ocorre de forma quase que natural, uma vez que o conjunto da sociedade possui uma dinâmica dissociada dos grupos ou comunidades, como já nos ensinava Ferdinan Tönnies (1998) em sua teoria que compreende a dualidade entre "gemeinschaft" (comunidade) e "gesellschaft" (sociedade), publicada ao final do século XIX. E, antes que se levante a crítica ao determinismo social, a qual, em geral, acompanha os neoleitores dos teóricos ecologistas, ressalte-se que, para o presente trabalho, a discussão não

reside na manifestação de padrões mas sim na tentativa de compreender como, onde e sob quais condições específicas os padrões de sociabilidade comunitário e societário se manifestam e se reproduzem como tal.

No caso da Educação Social esta demanda é premente e urgente, uma vez que corremos o risco de ter uma distância a cada dia mais profunda entre as comunidades e a sociedade. Neste sentido, para perceber esta possibilidade, basta que sejam estudadas as características e funções do educador social na europa e comparadas, por exemplo, com o que os governos estaduais e municipais estão ofertando como espaço de trabalho para este profissional. Ou, ainda, e de forma absolutamente evidente, com a própria discrepância que se apresenta entre os textos previstos nos Projetos de Lei ora em trâmite no legislativo brasileiro (PL 5346/2009 e PLS 328/2015) com a legislação recentemente aplicada ao Sistema Único da Assistência Social – SUAS, especialmente pela Rsl. CNAS nº 9, de 15 de abril de 2014.

É importante, portanto, ter claro que ao contrário da percepção de que há um movimento de avanço que consolida as conquistas sociais e que, em tese, caracterizaria um recente e sólido campo de atuação para o Educador Social, teoria e prática estão limitados à dinâmica da vida real. Assim, a sociedade brasileira, em tempos de crise ideológica especialmente após a experiência de gestão do estado e das políticas públicas por setores mais progressistas por mais de uma década, vem sucumbindo à hegemonia imposta pelas formas contemporâneas de arranjo do capital, fortemente impactados pela transnacionalização e pela desterritorialização. A esta dinâmica a Geografia, especialmente com Milton Santos (2008), chama de dialética entre "fluxos" e "fixos" como determinantes de um espaço caracterizado por uma relação de forma-conteúdo. Ou seja, em uma singela explicação poderíamos dizer que, neste momento histórico, os "lugares" já não contém em si uma identidade específica, enquanto que os "territórios" também já não explicam o conjunto de relações e processos sociais a partir dos quais se dá o encontro do cidadão com as políticas públicas. E isso acontece, por exemplo, em função das próprias formas de divisão social do trabalho.

Modifica-se, neste contexto, o sentido dos grandes temas que balizam o reconhecimento do "cidadão", que trouxe o indivíduo para o cerne das políticas públicas e dos grandes temas nacionais. Assim, por exemplo, o conceito de cidadania se modifica ou, pelo menos, é posto em xeque, o que fica evidente nas objetivações cotidianas, especialmente no caso dos entes públicos os quais, ao fim e ao cabo, são os maiores responsáveis pela oferta da política de inclusão, assistência e educação.

O sentido dado pela pressão capitalista, quase sempre, se dá ao revés das conquistas historicamente obtidas pelos trabalhadores e carrega consigo a sua fragilização, como é o caso, por exemplo, do conceito de Direitos Humanos, o qual vem sucumbindo à dureza imposta nas relações entre o estado e o cidadão em função do avanço da violência urbana, da desintegração dos elementos tradicionais que organizam as Instituições Sociais, etc...

Distintos autores debruçam-se sobre esta questão, dentre eles Nunez (2009), que a partir de uma leitura das duas últimas décadas do século XX, demonstra que o capital internacionalizado no contexto acima discutido, acaba por impactar diretamente no atendimento das necessidades sociais, direcionando-os tanto no conteúdo quanto na forma. Ou seja, ao tempo em que esta se reaproxima da postura higienista em tese já superada, aquele traz consigo uma evidente perda de expressão identitária dos sujeitos e dos grupos. Em troca, são impostas características universalizantes local e regionalmente descontextualizadas e mais afeitas às necessidades da ordem capitalista.

Na prática, o estado consegue, de alguma forma, atingir, solucionar ou, pelo menos, equacionar os problemas sociais de ordem "macro", dando uma falsa idéia de que os avanços sociais estariam se consolidando. No entanto, é preciso verificar, do ponto de vista da educação social em um modelo de participação efetiva do cidadão, qual é a apropriação dada a este avanço junto aos grupos, por exemplo, em situação de risco social. Em decorrência, com o neoliberalismo as políticas sociais resultam mais de compromisso e metas firmados em grandes acordos internacionais do que de respostas a múltiplas prioridades e demandas sociais internas. São estabelecidas metas de mudanças sociais diferenciadas por países agrupados ou separados em blocos ou por regiões (países mais populosos do mundo, América Latina e Caribe, Países Africanos, bloco europeu, etc.). Sob esse olhar focalizado são atendidos problemas de grande impacto, como o analfabetismo, sem necessariamente se atingir as causas determinantes de desigualdades e exclusões sociais.

Neste sentido, autores como Machado (2012) demonstram que, por exemplo, a conquista da quase universalização do acesso à educação básica no Brasil e, em consequência, a erradicação do analfabetismo ou, pelo menos, a luta por esta causa, pode não significar efetivo avanço, uma vez que esta é uma meta definida pelos grandes agentes da internacionalização do capital e destinada a blocos de países específicos sem necessariamente se atingir as causas determinantes de desigualdades e exclusões sociais.

Está posto, portanto, em uma das interpretações possíveis, o marco da formação dos educadores sociais a partir do qual foi organizado o curso de formação de Educadores Sociais ofertado pelo IFB. No entanto, até pelo momento da oferta, que iniciou em 2012, tem-se ciência do recorte simplificador e que, neste momento com certeza incorporaria um conjunto novo de questões que se evidenciaram nos últimos anos e que fazem parte da formação do profissional da educação social.

Para esta análise, é importante não esquecer as análises que vem sendo feitas desde os clássicos textos de Trilla (1993 e 2006), ou Sàez e Molina (2006), um grupo de autores vem se dedicando a esta discussão. Dentre estes, destaca-se, para fins desta reflexão, o recente texto do Professor Antonio Pereira (2015) no qual se reafirma a ampliação no alcance profissional do educador social no sentido da "questão social". No entanto, esta categoria não se dá como fato em si, mas como espaço de mediação e formação cuja chave é o empoderamento do educador social para que, em se colocando junto com os grupos populares, no sentido freireano da alteridade como momento educativo que emancipa.

2. O curso de formação inicial e continuada em educador social ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, Câmpus Taguatinga

A Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, ao ser criada pela Lei nº 11.892/08, evidencia a relação entre a Pesquisa, o Ensino e a Extensão como um dos pilares para a existência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, atribuindo-lhe um papel que, ao mesmo tempo, constitui uma grande responsabilidade e um grande desafio: reconstruir e reposicionar a relação entre a produção do conhecimento científico, técnico e tecnológico e as necessidades da sociedade. Para tanto, o texto legal a coloca no âmago das finalidades, características e objetivos dos IFs, exigindo, dela, estar em sintonia com as

demandas da sociedade e, ao mesmo tempo, estar fortemente articulada ao mundo do trabalho.

Nessa concepção o trabalho, como objeto de transformação da vida e criação de sujeitos sociais, está, por sua vez, fortemente associado aos objetos que sustentam as técnicas, de maneira a constituir-se em uma relação dialética, parte de uma história e de uma cultura específica a qual, no dizer de BAUMGARTEN (2006) está articulada com a inovação, que é indissociavelmente técnica e social. Neste tipo de projeto, segundo Bastos (1998), a Educação Tecnológica aparece em um lugar de destaque, como que estruturando a própria percepção institucionalizada da articulação entre o ensino e a extensão. Como a consolidar esta relação estendendo-a ao conjunto das IFES, mais recentemente, pela EC nº85/2015 (BRASIL, 2015), o próprio texto constitucional é alterado, inserindo-se, nas ações acadêmicas, a extensão tecnológica como uma das ações prioritárias, inclusive na alocação de recursos e formação de recursos humanos.

No caso dos IFs, há que se considerar, dentre os fatores decisivos para a sua organização institucional, a conformação multicampi. Isso significa que, ao contrário do que tradicionalmente acontecia com as instituições que compõe o sistema federal de ensino, especialmente em relação á educação superior, os IFs estão localizados em regiões não cêntricas, periféricas e tradicionalmente excluídas do acesso a este tipo de oferta de serviço público. Nesse sentido, a própria lei de criação determina que um percentual significativo da oferta, especialmente no Ensino Técnico, esteja ligado à Educação de Jovens e Adultos a qual, por si só, representa uma opção política de transformação social. Por outro lado, obriga-se, ainda, a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia, em articulação com a oferta de Cursos de Licenciatura, cujo objetivo é a formação de professores para áreas específicas das ciências básicas.

Fica evidente que tamanha diversidade necessita estar acompanhada de outros avanços institucionais. Não basta aos IFs estar na periferia. É preciso romper paradigmas no sentido de, além de garantir o acesso, também preocupar-se com a manutenção destes novos grupos sociais no interior dos processos educativos e formativos. É preciso, portanto, modificar a lógica pela qual a instituição percebe a comunidade, educando-a para que, por sua vez, também seja capaz de construir um sentimento de pertença em relação à instituição. Trata-se de dar lugar, sentido, vez e voz aos grupos tradicionalmente excluídos. Trata-se, por outro lado, de repensar, capacitar, inovar, reinventar os próprios espaços e tempos educativos. E, ao contrário da educação tradicional, este novo modelo não está pronto. Sequer está desenhado. Sequer encontra abrigo dentre os teóricos e produtores da Universidade tradicional. Ampliam-se os desafios, obrigando à ação. É fundamental sair do lugar comum que produz ensino, pesquisa e extensão, como lugares compartimentados. Despir-se status quo faz-se uma questão de sobrevivência, inclusive pedagógica.

Isso significa que, ao contrário do que tradicionalmente acontecia com as instituições que compõe o sistema federal de ensino, especialmente em relação á educação superior, os IFs estão localizados em regiões não cêntricas, periféricas e tradicionalmente excluídas do acesso a este tipo de oferta de serviço público. Nesse sentido, a própria lei de criação determina que um percentual significativo da oferta, especialmente no Ensino Técnico, esteja ligado à Educação de Jovens e Adultos a qual, por si só, representa uma opção política de transformação social. Por outro lado, obriga-se, ainda, a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia, em articulação com a oferta de Cursos de Licenciatura, cujo objetivo é a formação de professores para áreas específicas das ciências básicas. Abre-se, por fim mas não menos importante, o espaço para a oferta da formação técnica profissional específica, em

cursos voltados ao atendimento de demandas comunitárias. Dentre estas, destacava-se a formação de Educadores Sociais.

O Curso de Educador Social foi, então, ofertado, como ação de extensão tecnológica, na modalidade de Formação Inicial e Continuada, com carga horária total de 240 horas, ao final das quais o aluno recebia um Certificado de Formação Profissional em Educador Social. Ao todo, ao longo do período entre 2012 e 2015, foram ofertadas 8 edições do curso, cuja procura foi crescente, atingindo um índice de 36 candidatos por vaga em sua última edição. A forma de ingresso, baseada na política do IFB-Câmpus Taguatinga, foi o sorteio, levando-se em consideração um conjunto de 8 tipos de grupos a serem promovidos de forma preferencial no formato de "quotas". O público-alvo do curso foi estabelecido como possuidor de diploma de nível médio, interessados em desenvolver ações sociais de forma analítica e reflexiva, buscando promover a cidadania e os direitos humanos.

Como objetivos principais do curso estavam:

1. Capacitar Educadores Sociais com formação pedagógica para atuar como agente social diminuindo a desigualdade social.
2. Desenvolver habilidades e competências profissionais do educador social;
3. Preparar o educador social para apoiar ações de serviço social e as politicas públicas do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS).

2.1. Matriz Curricular

Componentes Curriculares	Bases Tecnológicas	Competências
Contexto da Educação Social (CES) 40 horas	• Análise das condições teóricas e das condições sociais e dos paradigmas dos direitos humanos;. • Percepção dos direitos humanos e da cidadania na construção das lutas sociais e constituição de novos sujeitos de direito; • Percepção dos movimentos sociais e a emergência de sujeitos coletivos de direito; • A cidadania como possibilidade de colocar no social novos sujeitos criadores de direitos humanos mutuamente conhecidos e aptos a determinar a sua participação autônoma no espaço da decisão política;	Intervir como educador no contexto teórico da sociologia da educação.

Temas atuais em Direitos Humanos (TDH) 40 horas	• Análise das condições teóricas e das condições sociais e dos paradigmas dos direitos humanos; • Percepção dos direitos humanos e da cidadania na construção das lutas sociais e constituição de novos sujeitos de direito; • Percepção dos movimentos sociais e a emergência de sujeitos coletivos de direito; • Entender a cidadania como possibilidade de colocar no social novos sujeitos criadores de direitos humanos mutuamente conhecidos e aptos a determinar a sua participação autônoma no espaço da decisão política;	Compreender os direitos humanos como política pública.
Comunicação Oral e Escrita (COS) 40 horas	• Gramática Textual • Leitura e interpretação de gêneros discursivos	Instrumentar o educador na leitura e interpretação de gêneros textuais
Desporto e Desenvolvimento de Atividades Recreativas (DDAR) 40 horas	• Estabelecer relações entre aprendizagem e desenvolvimento nas Atividades Recreativas	Instrumentar o educador no Desporto e Desenvolvimento de Atividades Recreativas
Fundamentos da Arte Educação (FAE) 40 horas	• Instrumentar o educador nas Artes Visuais; • Estabelecer relações entre aprendizagem e desenvolvimento nas linguagens artísticas; • Analisar, refletir e compreender os diferentes processos de Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.	Utilizar as artes visuais e a criatividade como instrumento de construção da cidadania

Conclusões

A Educação Social vem se afirmando, tanto como possibilidade profissional, quanto como campo epistemológico. Dentre os marcos recentes desta situação, destacam-se, por um lado, os avanços na legislação que demarca a atuação profissional do Educador Social

e, por outro lado, um conjunto de esforços acadêmicos tanto no campo teórico quanto no campo formativo, com a multiplicação na oferta de cursos e alternativas estruturadas em torno do tema.

Os Institutos Federais de Educação-IFs, em função do seu formato e de sua configuração, caracterizam-se como uma das mais interessantes possibilidades para a experimentação e consolidação das possibilidades formativas. No entanto, fica evidente que tamanha diversidade necessita estar acompanhada de outros avanços institucionais. Não basta aos IFs estar na periferia. É preciso romper paradigmas no sentido de, além de garantir o acesso, também preocupar-se com a própria opção política que diz respeito à formação.

Trata-se de dar lugar, sentido, vez e voz aos grupos tradicionalmente excluídos. Trata-se, por outro lado, de repensar, capacitar, inovar, reinventar os próprios espaços e tempos educativos. E, ao contrário da educação tradicional, este novo modelo não está pronto. Sequer está desenhado. Sequer encontra abrigo dentre os teóricos e produtores da Universidade tradicional. Ampliam-se os desafios, obrigando à ação. É fundamental sair do lugar comum que produz ensino, pesquisa e extensão, como lugares compartimentados e distantes da população. Despir-se do *status quo* faz-se uma questão de sobrevivência, inclusive pedagógica. Colocar-se ao lado do cidadão com propostas formativas que avancem no sentido de uma reflexão mais consistente, como é o caso da formação do Educador Social, torna-se vital, para além da obrigação cidadã.

Referencias bibliográficas

BAUMGARTEN, M. (2006). Tecnologia, in: Cattani e Holzmann. Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre, Editora da UFRGS,p. 288.

BRASIL, 2009. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5346, de 03 de junho de 2009. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196 . Consulta em 09 de maio de 2016.

BRASIl, 2015. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Disponível em http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529 Consulta em 08 de abril de 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº85, de 26 de fevereiro de 2015. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2015. 293p

BRASIL. Lei nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de dez. 2008. Seç. 1.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNAS nº 9, de 15 de abril de 2014. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2014, Seção 1, p. 209.

FERDINAN, T. (1998) Comunidade e Sociedade. São Paulo, Atlas.

MACHADO, E.M. (2012). Educação social e relações com especificidades socioeducativas. Congresso Internacional de Pedagogia Social. July, 2012. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000100025&script=sci_arttext. Acesso em 12 de maio 2016.

NUNEZ, V. (2009) Participación y Educación Social. In: R. Silva, J.C. Souza Neto, J.C.; R.A. Moura (Eds.) Pedagogia Social. São Paulo; Expressão e Arte.

PEREIRA, A. (2015). Formação de educadores sociais: profissionalização em curso superior tecnológico ou em pedagogia? Eis a questão. II Encontro Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos. UNEB, 2015. Disponível em https://alfaeejablog.files.wordpress.com/2016/03/formacao-de-educadores-sociais1.pdf. Acesso em 21 de maio de 2016.

SÁEZ, J.; MOLINA, J. (2006) Pedagogía Social: pensar La Educación Social como profesión. Madrid, Alianza Editorial.

SANTOS, M. (2008). A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. – 4ª ed. 4ª reimpressão . – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

TRILLA, J. (1996) L"Aire de FamÍlia" de la pedagogia social". Temps d'Educació, 15, 39-57.

TRILLA, J. (2003) O universo da Educação Social. In: M. Romans, A. Petrus, J. Trilla (eds.). Profissão: Educador Social. Porto Alegre, Artmed, p.13-46.

OS "HERDEIROS" NOS CURSOS DE TECNOLOGIA E ENGENHARIA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) – CAMPI SALTO E PIRACICABA

Souza, Ivonete Fernandes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Salto, Brasil
ivonete.fernandes@gmail.com

Padilha, Anna Maria
UNIMEP – Departamento de Pós-graduação em Educação, Piracicaba, Brasil
anapadi@terra.com.br

Resumen

Este estudo discute dados socioculturais de alunos dos cursos de Engenharia Mecânica, Tecnologia em Gestão da Produção Industrial e Tecnologia em Desenvolvimento e Análise de Sistemas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – campi Piracicaba e Salto, partindo da premissa de que são os fatores culturais dos estudantes, particularmente os do ensino superior, mais que os fatores econômicos, que determinam as escolhas, o prolongamento da escolarização e o sucesso escolar. Foram realizadas pesquisas bibliográficas; entrevistas com os funcionários dos campi e aplicação de questionário a 58 alunos e alunas dos cursos citados. Concluiu-se que os cursos de tecnologia, ao mesmo tempo em que são uma oportunidade do indivíduo de fazer um curso de curta duração e focado em uma área do conhecimento, podem representar uma armadilha para o estudante, pois os diplomas destes cursos são menos valorizados no mercado de trabalho, tanto em relação ao número de vagas oferecidas quanto em relação aos salários. Os alunos do curso de Engenharia Mecânica do IFSP (campus Piracicaba) possuem características dos "herdeiros" do sistema educacional brasileiro, conforme postulado na obra Os herdeiros: os estudantes e a cultura, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, pois detêm um capital cultural que lhes confere mais oportunidades de ingresso e permanência no curso superior, assim como seu diploma será mais valorizado no mercado de trabalho.

Abstract

This paper discusses socio-cultural data of students of Mechanical Engineering, Technology in Industrial Production Management and Technology in Development and Systems Analysis courses at the Federal Institute of São Paulo (IFSP) – in Piracicaba and Salto campuses. The premise is that, more than economic factors, students' cultural factors,

particularly on higher education, determine the choices, the extension of schooling and school success. The method included bibliographic research, interviews with employees of campus and questionnaire to 58 male and female students of the mentioned courses. The conclusion is that the Technology courses are an opportunity to make a short course, focused on an area of knowledge, but in the other hand, they can represent a trap for the student because the diplomas are less valued in the labor market, both in the number of places offered as in relation to wages. The students of Mechanical Engineering (campus Piracicaba) have characteristics of "heirs" of the Brazilian educational system, as postulated in the work The heirs: students and culture, of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron. They have hold a cultural capital that gives them more opportunities to entry and stay in higher education, as well as their diploma is more valued in the labor market.

Palavras-chave: Instituto Federal de São Paulo. Desigualdade. Educação. Herança cultural.

Keywords: Federal Institute of São Paulo. Inequality. Education. Cultural heritage.

Introdução

A democratização do ensino no Brasil é um tema que tomou grandes proporções na literatura e nos discursos dos gestores públicos nos últimos anos. Em termos quantitativos, o ensino superior no Brasil teve um avanço significativo. Entre 2004 e 2014 o crescimento dos ingressos nesta modalidade de ensino foi de 110%. (INEP, 2015). Entretanto não se pode falar em democratização do ensino superior sem a redução das desigualdades na trajetória escolar ligadas a origem social (Almeida, 2015, p. 85).

No Brasil o acesso ao curso superior ainda é muito segmentado e determinado por diversos fatores, tais como a renda e o *backgroud* familiar. Para os cursos de engenharia, por exemplo, a probabilidade de acesso ao curso superior é tanto maior quanto maior é a renda per capta dos estudantes (Martins & Machado, 2015, p. 15; Carvalho & Waltenberg, 2014, p. 23).

Os antecedentes familiares também exerce forte influência sobre o acesso ao ensino superior. Por exemplo, o acesso de negros, egressos do ensino médio e pessoas com baixo backgroud familiar, medido pelo nível de instrução do pai do ingressante, é maior nos cursos de matemática, letras e pedagogia do que nos cursos de arquitetura, medicina e relações internacionais que são ocupados pelos candidatos de alta renda e com alto *backgroud* (Carvalho & Waltenberg 2014, p. 6).

Embora existam estudos, como estes, ainda é censo comum de que o ingresso em um curso superior é escolha livre do candidato de acordo com seus "dons", méritos individuais e possibilidade de ascensão social, entretanto Bourdieu e Passeron mostraram na obra cinquentenária, "Os herdeiros: os estudantes e a cultura", que as oportunidades de ingresso neste nível de ensino estão diretamente ligadas a sua classe social de origem e não aos "dons" e méritos individuais dos candidatos.

Ao procurar um curso superior, a grande maioria dos indivíduos busca melhorar a sua produtividade para ingressar ou se manter no mercado de trabalho. Para uma grande parte dos egressos dos cursos tecnológicos ou tecnólogos, como são conhecidos, este objetivo não tem sido alcançado. Por exemplo, mesmo que o tecnólogo

tenha capacidade para desempenhar função igual ao do engenheiro, as empresas valorizam, em relação aos salários e a oferta de vagas, mais o diploma de engenheiro do que o de tecnólogo (Pela, 2005 p. 41). Com isso, é possível argui que os portadores destes títulos são "excluídos do interior", pois "(...) o diploma para o qual se prepararam é um certificado sem valor." (Bourdieu & Champagne, 2002, p. 224).

Para estes autores os excluídos do interior são os alunos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural que, em função da expansão do ensino superior, têm todas as chances de obter um diploma desvalorizado e, em caso de fracasso, são consagrados a uma exclusão mais estigmatizante do que era a exclusão das instituições de ensino superior, pois tiveram a "sua chance".

O objetivo deste estudo é discutir dados acadêmicos, socioeconômicos e culturais de alunos dos cursos de Engenharia Mecânica, de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial e de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campi* Piracicaba e Salto, tendo como base teórica uma das teses centrais de Bourdieu e Passeron na obra *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura,* a saber: "são os fatores culturais mais que os fatores econômicos que determinam as escolhas, o prolongamento da escolarização, o sucesso escolar." (Bourdieu & Passeron, 2015, p. 10)

Para o alcance do objetivo, foram realizadas pesquisas bibliográficas e levantamento de dados primários com entrevistas junto aos funcionários dos *campi* e com aplicação de questionário junto a 58 alunos e alunas dos cursos citados, distribuídos em 35 alunos e alunas de Bacharel em Engenharia Mecânica e 23 alunos e alunas de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial (GPI) e Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS).

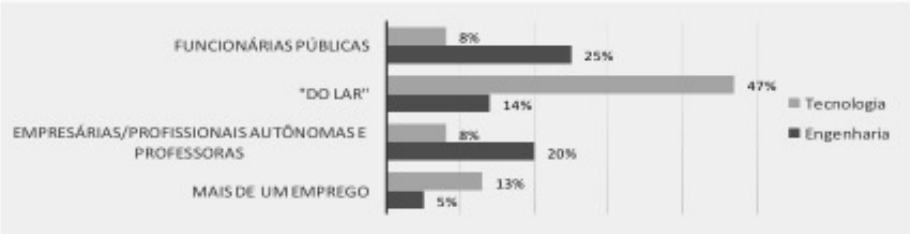
1. Os herdeiros dos cursos de tecnologia e de engenharia do ifsp campi salto e piracicaba

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa relacionando-os com as reflexões de Bourdieu e Passeron em *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. São analisadas 10 variáveis distribuídas entre dados socioeconômicos, acadêmicos e culturais.

A variável utilizada por Bourdieu e Passeron para classificar a classe social dos estudantes pesquisados foi a profissão dos pais (profissão do chefe de família ou, na falta deste, da mãe ou do tutor). Neste quesito, a pesquisa revelou que a participação dos pais dos alunos de engenharia em profissões mais valorizadas, em termos de *status*, é maior do que a participação dos pais dos alunos de tecnologia.

Conforme apresentado no gráfico 1, entre as mães de alunos que trabalhando em mais de um emprego (doméstica/empresa privada, funcionária pública/empresa privada e funcionária pública/produtora rural) constam 13% do curso de tecnologia e 5% do curso de Engenharia; como empresárias/profissionais autônomas e professoras constam 8% e 20% respectivamente. Quase metade (47%) das mães dos alunos de Tecnologia têm como profissão "do lar" contra 14% das mães dos alunos de Engenharia e entre as funcionárias públicas e de empresas privadas constam 8% e 13% respectivamente.

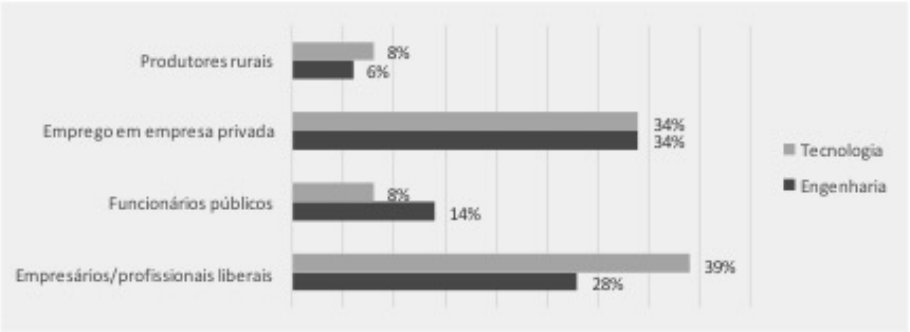
Gráfico 1 – Ocupação das mães dos alunos dos cursos de Engenharia e Tecnologia do Instituto Federal de São Paulo (Salto e Piracicaba, 2016)



Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os pais dos alunos a diferença em relação às profissões é menor, com destaque para as categorias de maior *status* (empresários e profissionais liberais) na qual os pais de alunos de tecnologia têm maior participação (39%) contra 28% dos de Engenharia. Outro emprego, que possui relativo prestígio na sociedade brasileira, é o de funcionário público. Nesta categoria, os pais dos alunos de engenharia têm maior participação, 14% contra 8% dos pais de alunos de tecnologia. A despeito do emprego em empresa privada, os pais dos alunos dos dois cursos têm a mesma participação – 34%. Entre os pais que trabalham como produtores rurais, 8% são pais de alunos do curso de tecnologia e 6% são pais de alunos de engenharia (gráfico 2).

Gráfico 2. Ocupação dos pais dos alunos dos cursos de Engenharia e Tecnologia do Instituto Federal de São Paulo (Salto e Piracicaba, 2016)

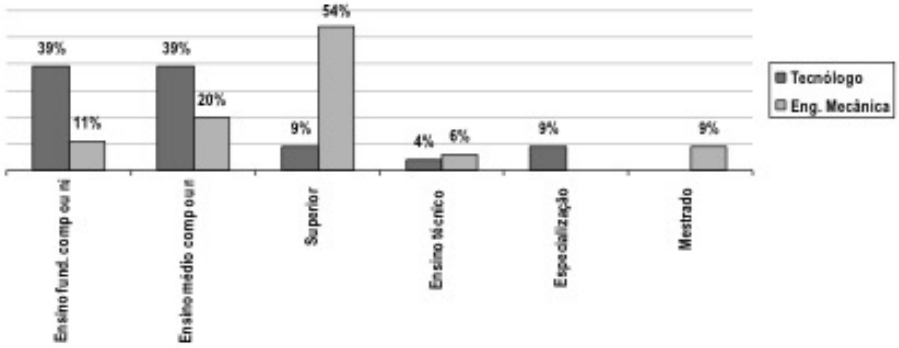


Fonte: Elaborado pela autora.

Outro fator que influencia na escolha do curso e no desempenho do mesmo é o *backgroud* dos pais, medidos aqui pelo nível de escolaridade dos mesmos. Neste quesito, a pesquisa revelou que os pais dos alunos de engenharia têm melhores antecedentes se comparados aos pais dos alunos de tecnologia.

Conforme observa-se no gráfico 1, quanto maior é o nível de escolaridade maior é a participação das mães dos alunos de engenharia, com destaque para os ensinos superior e mestrado. Entre as mães que possuem somente o ensino fundamental, constam 39% de mães de alunos do curso de tecnologia e somente 11% de engenharia. Entre as que possuem até o ensino médio, as mães dos alunos de tecnologia mantém a mesma percentagem, enquanto que as dos alunos de engenharia sobre para 20%. A disparidade é ainda maior no nível superior, em que somente 9% das mães de alunos do tecnólogo possuem este nível, frente a 54% dos de engenharia e 4% e 6% respectivamente para o nível técnico. Nenhuma mãe de aluno do curso tecnólogo possui especialização ou mestrado, enquanto que em cada um destes níveis figuram 9% das mães de alunos de engenharia.

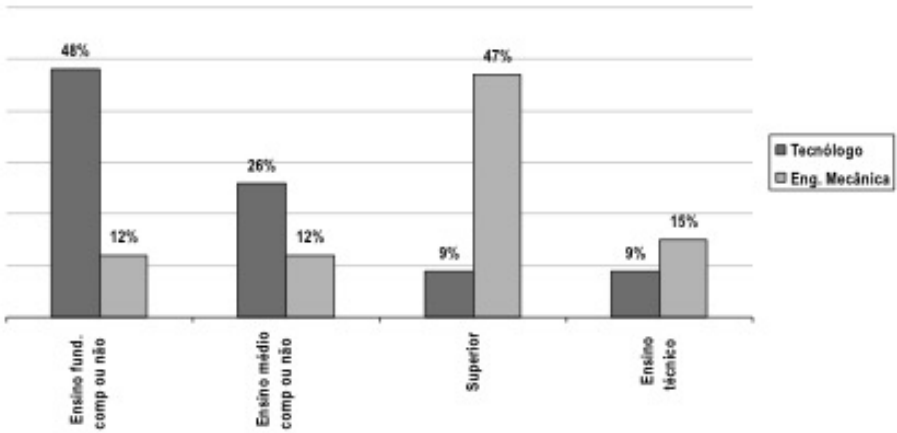
Gráfico 3. Participação percentual no nível de escolaridade das mães dos alunos dos cursos de Engenharia e Tecnologia do Instituto Federal de São Paulo (Salto e Piracicaba, 2016)



Fonte: Elaborado pela autora.

A mesma disparidade acerca do nível de escolaridade se repete com os pais dos alunos. Isto é, os pais dos alunos de engenharia são mais escolarizados do que os pais dos alunos de tecnologia, conforme demonstra o gráfico 4.

Gráfico 4. Participação percentual no nível de escolaridade dos pais dos alunos dos cursos de Engenharia e Tecnologia do Instituto Federal de São Paulo (Salto e Piracicaba, 2016)



Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os pais dos alunos de tecnologia, quase metade (48%) possuem somente o ensino fundamental frente a 12% dos pais dos alunos de engenharia. A partir deste nível a tendência se inverte, ficando os pais dos alunos de engenharia sempre á frente dos de tecnologia. Com até o ensino médio, os pais dos alunos de engenharia constam em mais que o dobro dos pais dos alunos de tecnologia. Quase metade (47%) dos pais dos alunos de engenharia possui o ensino superior, enquanto que somente 9% dos pais dos alunos de tecnologia possuem este nível educacional. Com o ensino técnico e especialização, os pais dos alunos de tecnologia configuram 9% em cada um, enquanto que os dos alunos de engenharia configuram 15% e 12% respectivamente. Com o título de doutorado, consta um pai de aluno de engenharia, enquanto que nenhum pai de aluno de tecnologia possui este título (gráfico 4).

Os 58 estudantes participantes da pesquisa têm origem social tanto de classe abastada, quanto de classe social e culturalmente desfavorecida. Entretanto, mesmo que os estudantes de origem social desfavorecida tenham tido acesso ao ensino superior, ainda assim, "(...) a desvantagem escolar se exprime também na *restrição da escolha* dos estudos" (Bouedieu & Passeron, 2015, p. 17), que pode está relacionada à classe social e/ou ao gênero. Estes autores mostraram que as moças das mesmas classes sociais dos rapazes, embora tivessem as mesmas chances de ingressarem num curso superior, o mesmo não acontecia em relação ao tipo de curso. Segundo eles as moças eram "condenadas" às faculdades de letras. A mesma desigualdade se repete nos cursos de tecnologia e de engenharia. Isto é, as mulheres têm menos oportunidades de ingresso nos dois tipos de curso. Entretanto é nos cursos de tecnologia que as mulheres têm mais oportunidades. Enquanto nestes 30% dos alunos são do sexo feminino, naquele as mulheres representam somente 11% da amostra.

Tais resultados mostram que, conforme, Bourdieu e Passeron (2015, p.17) haviam

constatado em pesquisa empírica, perdura a influência dos modelos tradicionais da divisão do trabalho e dos "dons" entre os sexos. Isto é, pessoas do sexo masculino têm mais chances de exercerem atividades relacionadas às engenharias do que as do sexo feminino.

Para Boudieu e Passeron (2015, p. 17) a *restrição* da escolha estaria ainda relacionada a escolha do curso independentemente do gênero. Ou seja, outros fatores relacionados à herança cultural restringem a escolha do curso, relegando os estudantes menos favorecidos para os ramos mais ou menos desvalorizados. Tal premissa é corroborada pelos estudos de Nogueira & Nogueira, (2015, p. 52) e pelos resultados desta pesquisa. Do total de 23 estudantes de tecnologia, 13 responderam que desejavam fazer outro curso; destes, 8 gostariam de fazer um curso na área de engenharia e escolheram fazer os cursos de tecnólogo por possuírem grades curriculares semelhantes aos de engenharia almejados. Do total de 35 estudantes de Engenharia, somente 5 gostariam de fazer outro curso, sendo que destes, 4 gostariam de permanecer na área de engenharia.

Para Bourdieu e Passeron (2015, p. 29) a "condição estudantil", em relação à necessidade de despender tempo na obtenção de recursos para sobrevivência, não é um fator determinante, mas também não pode ser desprezado. A natureza ou o montante dos recursos necessários ao sustento dos estudantes, e nesse sentido, o grau de dependência dos mesmos em relação ás famílias, separam radicalmente os estudantes segundo a sua origem.

Sendo assim, a escolha do curso e o desempenho do aluno também são influenciados pela "condição estudantil". Os alunos de origem favorecida não precisam se preocupar em obter renda para satisfação de suas necessidades e, portanto, nem de despender tempo em atividades remuneradas. Tais preocupações são "privilégios" dos alunos das classes menos favorecidas. Quanto maior é o tempo dedicado no emprego, menor é o tempo dedicado aos estudos, consequentemente, os candidatos a uma vaga em cursos superiores, que trabalham, tendem a escolher cursos de curta duração com disciplinas mais "fáceis". Entre os alunos de tecnologia, 14 trabalham o que representa 66% do total. Destes, 8 além de se preocuparem com próprio sustento, são responsáveis pelo sustento da família, pois são os principais responsáveis pela despesas da família e os demais (6), embora não sejam os principais responsáveis, contribuem com as despesas familiares. Entre os alunos de engenharia, somente 3 trabalham, o que representa 8,6%. Destes, nenhum é o principal responsável pelas despesas familiares e 2 contribuem com tais despesas.

Um dos hábitos culturais que influenciam no desempenho acadêmico é a leitura, pois é um dos principais determinantes do domínio da língua. Bourdiei e Passeron (2015, p. 30) creditam ao sucesso escolar "a aptidão (real ou aparente) para manejar a língua com ideias próprias ao ensino." Eles provaram com estudos empíricos que o sucesso no domínio da língua é dos que fizeram os estudos clássicos (latim e grego). Brito (2009, p. 6) mostra que a leitura permite ao aluno conhecer novas palavras e aprender novas estruturas gramaticais, aperfeiçoando a sua escrita. Sua pesquisa ainda revela que, ler e escrever são ações culturais, ensinadas no dia-a-dia, no ambiente escolar e no convívio familiar.

Nos dias atuais, este domínio continua sendo muito importante, tanto para o desempenho do aluno no curso (pois encontra na escola a linguagem da classe dominante e, para garantir a sobrevivência na instituição, precisa aprendê-la), quanto para o ingresso nele, uma vez que a seleção é realizada por meio de provas objetivas e subjetivas (vestibular ou Enem) que exigem do candidato habilidades para interpretar questões objetivas, responder às questões subjetivas e redigir redação.

Neste quesito, os resultados da pesquisa corroboram com a tese de Bourdieu e Passeron, pois revelou que os alunos do curso de engenharia possuem mais hábitos de leitura do que os alunos de tecnologia e, portanto, tiveram maiores chances de ingresso num curso mais disputado. Tanto em relação as revistas e jornais, quanto em relação aos livros indicados e não indicados (de livre escolha) pelas instituições de ensino, eles apresentam um número maior de leitura. Dentre os alunos do curso de engenharia, 71% responderam que leem jornais e/ou revistas frequentemente e 61% dos alunos de tecnologia deram a mesma resposta. As médias de leitura daqueles alunos em relação aos livros indicados e não indicados são de 21,8 livros e 6,7 livros, respectivamente. Enquanto que as médias de leitura de livros indicados e não indicados dos alunos de tecnologia são de 14 livros e 2,6 livros respectivamente.

Além da leitura, os sociólogos destacam outros hábitos que caracterizam o indivíduo culto. Para eles, o privilégio cultural é demonstrado por meio da familiaridade com as obras que somente a frequência regular em teatro, museu e concerto pode oferecer. Os estudantes de origem de classes baixas podem até frequentar este lugares, por meio da escola, mas "em qualquer domínio cultural medido, teatro, música, pintura, jazz ou cinema, os estudantes têm conhecimentos ainda mais ricos e mais amplos quando sua origem social é mais elevada". Bourdieu & Passeron, 2015, p. 34). Tal premissa é confirmada pelos resultados da pesquisa.

A despeito da frequência em cinema, a pesquisa mostra que os estudantes de engenharia vão mais ao cinema do que os de tecnologia, com uma média anual de 12 vezes e 8,6 vezes respectivamente. As médias de frequência aos museus dos estudantes dos dois tipos de cursos são muito parecidas - 2,85 vezes por ano dos estudantes de engenharia contra 2,35 vezes por dos demais estudantes. A diferença maior fica por conta da percentagem de alunos neste item cultural. Dentre os alunos de engenharia, 29% responderam que vão ao museu, enquanto que 13% dos alunos de tecnologia informaram a mesma resposta. A frequência em teatro também é baixa para os alunos dos dois tipos de curso, mas os alunos de engenharia frequentam mais este tipo de entretenimento do que os alunos de tecnologia, pois apresentam uma média anual de frequência de 4,8 vezes contra 2,6 vezes destes alunos.

Finalmente, outro dado importante para estimar o desempenho dos alunos é a frequentação em cursos extracurriculares. Nesta questão, os alunos de engenharia continuam com melhores resultados se comparados aos alunos de tecnologia. Dentre eles 94% fazem algum tipo de curso, sendo que destes, 85% fazem curso de idiomas, principalmente de inglês. Dentre os alunos de tecnologia, 61% fazem algum tipo de curso, sendo que destes, 79% fazem curso de idiomas, sobretudo de inglês.

Considerações finais

Os resultados da presente pesquisa permitiu concluir que:

- Os cursos de tecnologia, ao mesmo tempo em que é uma oportunidade do indivíduo de fazer um curso de curta duração e focado em uma

área do conhecimento, pode representar uma armadilha para o estudante, pois os diplomas destes cursos são menos valorizados no mercado de trabalho, tanto em relação ao número de vagas que são oferecidos, quanto em relação aos salários. Seguindo esta lógica, pode-se concluir que os alunos dos cursos de tecnologia do IFSP, *campus* Salto são "excluídos do interior", conforme preconizaram Bourdieu e Passeron.

• Os alunos do *curso* de Engenharia Mecânica do IFSP campus Piracicaba possuem características dos "herdeiros" do sistema educacional brasileiro, pois possuem um capital cultural que lhes conferem mais oportunidades de ingresso e permanência no curso superior, bem como de posse de um diploma valorizado no mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, W.M. (2015, jan-março). Os Herdeiros e os bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. Educação & Sociedade, 36(130), 85-100.

BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1998). Os excluídos do interior, In: M.A. Nogueira, A. Catani (Eds.). Escritos de Educação (PP 219-225). Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (2015). Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC.

BRITO, R.T.M.T. DE. (2009). A importância da leitura para a produção textual XVII Congresso de Leitura do Brasil. Campinas. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_4367.pdf

CARVALHO, M.M.DE & WALTENBERG, F.D. (2014). Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil. I Encontro de economia aplicada da Universidade federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em http://www.ufjf.br/encontroeconomiaaplicada/files/2014/05/DESIGUALDADE-DE-OPORTUNIDADES-NO-ACESSO-AO-ENSINO-SUPERIOR-NO.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAL. (2015). Censo da educação superior. Brasília: INEP/MEC.

MARTINS, F.D.S. & MACHADO, D.C. Determinantes do acesso ao ensino superior no Brasil e a probabilidade de sucesso por curso. 43° Encontro nacional de economia Disponível em http://www.anpec.org.br/encontro/2015/submissao/files_I/i12-7336e5f5b87d78c2f68b15abf51d2aff.pdf

NOGUEIRA, M.A. & NOGUEIRA, C.M.M. (2015, jan-março). Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. Educação & Sociedade. 36(130), 47-62.

PELA, J.J. (2005). Cursos Superiores de Tecnologia no CEFET – ES: Implantação e perspectivas. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola). Disponível em http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/Jadir-Jos%C3%A9-Pela.pdf

EL MAESTRO COMO REFERENTE DE CALIDAD EDUCATIVA: ANÁLISIS COMPARADO DE LA INICIACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA (ARGENTINA, COLOMBIA, ESPAÑA Y FRANCIA)[1]

Senent Sánchez, Joan María
Universidad de Valencia, Valencia, España
Joan.M.Senent@uv.es

Lorente Rodríguez, Míriam
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
miriam.lorente@campusviu.es

Resumen

Uno de los aspectos fundamentales en la consecución de una educación de calidad es la figura del maestro, su formación y su forma de intervenir en las aulas de primaria en tanto en cuanto la profesionalidad de los docentes puede marcar la diferencia en el aprendizaje de los estudiantes incluso contrarrestando las dificultades de origen. De hecho,

las escuelas que desafían sus condiciones adversas y logran buenos resultados de aprendizaje son aquellas en las que los docentes han asumido una mayor participación en la toma de decisiones institucionales y un mayor compromiso con los resultados de aprendizaje de los alumnos (OREALC/ UNESCO, 2007, p. 60).

Por todo ello, desde este planteamiento, pretendemos analizar comparativamente los sistemas de formación e iniciación al desarrollo profesional (en su fase de inducción) de los docentes de primaria de Argentina y Colombia -con respecto a Latinoamérica- y España y Francia –con respecto a Europa. Seleccionamos esta muestra de países en la medida que consideramos que cumplen criterios de similitud mínimos así como suficientes diferencias como para enriquecer la comparación.

Para ello partiendo de variables como modelo formativo, formación previa a la iniciación docente, estructura de la formación e iniciación de su desarrollo profesional, realizamos una comparación cuyos resultados apuntan a la relación entre los modelos de formación y de acceso al trabajo y la repercusión cualitativa de la intervención en las aulas.

[1] Esta comunicación se inserta en el Proyecto I+D+I "La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales" financiado por el MECD con el nº EDU2015-65743-P, dirigido por el Dr. Javier Valle de la Univ. Autónoma de Madrid.

Abstract

One of the key aspects in achieving quality education is the figure of the teacher, their training and how to intervene in elementary classrooms as long as the professionalism of teachers can make a difference in student learning even counteracting the difficulties of origin. In fact,

schools that challenge their adverse conditions and achieve good learning results are those in which teachers have assumed greater participation in institutional decision-making and commitment to the results of student learning (OREALC / UNESCO, 2007, p. 60).

Therefore, from this approach, we intend to analyze comparatively training systems and initiation to professional development (in their induction phase) of the primary teachers of Argentina and Colombia, with regard to Latin America- and Spain and France, with respect to Europe. We selected this sample of countries as we consider that meet minimum criteria of similarity and enough differences to enrich comparison.

To do this based on variables such as training model, prior to teaching initiation formation, structure formation and initiation of their professional development; we make a comparison whose results point to the relationship between training models and access to work and qualitative impact intervention in the classroom.

Palabras clave: formación inicial docente, desarrollo profesional docente, educación primaria, educación comparada e internacional.

Keywords: initial teacher training, teacher professional development, primary education, comparative and international education.

Introducción

El presente trabajo parte de la convicción de que la educación es un elemento trascendental e insustituible para el desenvolvimiento integral del ser humano. Pero no cualquier tipo de formación es válida a la hora de cumplir con este noble objetivo. Por ello, es necesario cuidar de los diversos elementos que posibilitan que ésta sea de calidad. En este sentido, la convicción de que la figura del maestro es fundamental en la consecución de una educación de calidad es un hecho que parece consolidarse a la luz de un vasto corpus teórico de conocimiento.

Así pues, el estudio riguroso y en profundidad de la preparación inicial que los futuros maestros reciben antes de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los que serán sus alumnos a lo largo de su carrera profesional, así como el proceso de iniciación al desarrollo profesional, se estiman imprescindibles para ofrecer las claves, las valoraciones y las conclusiones pertinentes que permitan vincular, en gran medida,- si bien no completamente, pues el concepto de calidad va mucho más allá-, dichos procesos de formación e iniciación profesional, en nuestro caso del profesorado de educación primaria,

con la garantía y mejora de los resultados de aprendizaje y, en general, de la educación de los adultos del mañana.

Para tratar de ofrecer una mayor generalización de los resultados no nos circunscribiremos exclusivamente al ámbito nacional, sino que ampliaremos bajo una mirada internacional la perspectiva de análisis, de modo que nos permita comparar diferentes modelos de formación docente inicial que sean suficientemente representativos de la diversidad formativa existente en este ámbito, enriqueciendo así dicha comparación, al tiempo que comparten ciertos criterios de similitud, permitiendo así una correcta comparabilidad de los mismos. De este modo, una vez hecha esta justificación, diremos que los países seleccionados han sido Argentina y Colombia -con respecto a Latinoamérica- y España y Francia –con respecto a Europa.

El interés de los autores por el desarrollo profesional docente, del cual se deriva este estudio, está adscrito a un proyecto competitivo de amplia envergadura concebido en el seno del Grupo de Investigación en Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid, bajo el título: "La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales" (EDU2015-65743-P).

Concretamente, se enmarca en el objetivo segundo del proyecto el cual pretende "analizar las políticas educativas contemporáneas acerca de la iniciación en el DPD y los modelos e ideas que se promueven al respecto". En este sentido, de entre las diferentes metodologías de las cuales parte este objetivo para cumplir con los tres sub-objetivos que lo componen, nosotros nos hemos decantado por el estudio internacional basándonos en el análisis comparado.

1. Formación inicial e iniciación profesional del docente de educación primaria en España, Argentina, Francia y Colombia.

Sin más dilación, una vez hechos los anteriores posicionamientos, pasamos a realizar el análisis comparado anunciado en lo que concierne a la formación inicial docente y a la iniciación profesional de los mismos en los países de España, Argentina, Colombia y Francia.

Tabla 1: Comparación de la formación inicial e iniciación profesional del docente de educación primaria (España, Argentina, Francia y Colombia).

Variable / País		España	Argentina	Francia	Colombia
Estructura del sistema educativo[1]		Comprensivo	Comprensivo	Semi-comprensivo (comprensivo hasta el final del Collège (15 años)	Comprensivo Educación básica 4-14 años) = obligatoriedad escolar
Modelo de formación inicial[2]		Simultáneo	Simultáneo	Consecutivo	Simultáneo
Requisitos específicos de acceso a la formación inicial docente		No	Sí	SI (Licence para entrar en los Masters de la ESPE)	SI. Bachillerato
% de estudiantes proveniente de Formación Profesional		50-70%	0	5 %	0
Nivel de la formación inicial docente (CINE)		Educación superior universitaria (CINE 6)	Educación Superior no universitaria[3] (CINE 5/6)	Educación superior universitaria. Nivel Master. (CINE 7)	Educación terciaria (CINE 4/5)
Organización de la formación inicial docente	Años de formación	4 años	4 años	2 años específicos con 3 años previos a la entrada en la ESPE. 3 (licence)+1 (MEEF-Master 1)+ concours + 1 (MEES – Master 2)1	2,5 años en las Escuelas Normales superiores. – 2 años si vienen de un bachiller pedagógico)
	Edad habitual en final de formación	22	21	24-25	17-18
	Formación-Capacitación profesional específica[4]	Sí. 87,5% de la carga lectiva.	Sí. 75 % de la carga lectiva[5].	70 % de los dos años específicos	60% de la carga lectiva
	Período de Prácticas	SÍ Entre 500 y 1100 horas (De 20 a 44 créditos ECTS[6]).	SÍ Entre 390 y 650 horas[7].	SI 300-400 h.	SI 200 h.
	Trabajo Final de Investigación	SÍ (de 6 a 30 créditos ECTS[8])	NO	SI 8 ECTS (de media)	NO

Iniciación al desarrollo profesional docente	Medidas de apoyo y/o programas de inducción.	Medidas de apoyo (establecidas a nivel de las Comunidades Autónomas)	Medidas de apoyo (establecidas a nivel nacional[9])	Medidas de apoyo (establecidas a nivel nacional)	Medidas de apoyo (establecidas a nivel nacional)
	Método de acceso al trabajo	Concurso-oposición Contrato en enseñanza concertada y privada.	Concurso[10]	Méritos (notas + experiencias docentes anteriores). El concurso se realiza para acceder al último año de formación	Concurso
	% de titulados trabajando 3 años después de acabar estudios.	20 %	50 %. Muchos lo comparten con estudios universitarios	100 %	40 %. Muchos deciden continuar estudios en la universidad.

Fuente: Eurydice, OEI-Red Quipu, Ministerios de Educación de los países seleccionados.

NOTAS:

[1]La estructura del sistema educativo de un país puede catalogarse como comprensivo, semicomprensivo o segregado. Llamamos sistema comprensivo aquel en el que el alumno/a de no debe pasar ningún filtro ni tomar ninguna opción para progresar de un curso a otro o de una a otra etapa. Durante los años de escolaridad obligatoria. Los sistemas semicomprensivos son básicamente sistema comprensivos que en el último o en los dos últimos años de obligatoriedad escolar presentan alguna opción a realizar en función de la trayectoria escolar del alumno/a. Finalmente los sistemas segregados o diferenciados son aquellos en los que los alumnos/as deben pasar varios filtros o realizar varias opciones durante su etapa escolar obligatoria. Habitualmente estas opciones se realizan al finalizar cada etapa, en el paso de primaria a secundaria, y de secundaria inferior a la superior.

[2]Los modelos de formación inicial docente pueden ser simultáneos o consecutivos. Tal y como establece Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013) "la formación del profesorado puede organizarse de distintas formas, pero por lo general suele incluir un componente general y uno profesional. El componente general hace referencia a los cursos de formación general y al dominio de la(s) materia(s) que los candidatos van a enseñar una vez obtengan el título. La parte profesional proporciona a los futuros profesores las destrezas tanto teóricas como prácticas que van a necesitar para la enseñanza e incluye prácticas en el aula. Se pueden diferenciar dos grandes modelos de formación inicial del profesorado, en función de cómo se combinen estos dos componentes. Modelo simultáneo, cuando el componente profesional se cursa al mismo tiempo que el general o modelo consecutivo, cuando el componente profesional se cursa a continuación del general" (p.23).

[3] La formación de profesores en el nivel universitario está generalizada en la educación media. No obstante, desde hace varios años diversas universidades nacionales ofrecen formación docente inicial para profesores de primaria (EGB1 y EGB2) (CFE, 2007a).

[4] Tal y como establece Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013) se entiende por capacitación profesional aquella que proporciona a los futuros profesores las competencias tanto teóricas como

Estructura del sistema educativo

En lo que concierne al tipo de estructura de los sistemas educativos, tanto España como Argentina y Colombia poseen sistemas comprensivos en los que la separación diferencial de los estudiantes en itinerarios diferenciados tiene lugar prácticamente al final de la escolaridad obligatoria. En estos países la elección tiene lugar en el tramo de edad de 14 a 15 años. En Colombia, concretamente, la escolaridad obligatoria y la comprensividad del sistema acaba a los 14 años. Si bien es cierto, en el caso de España, aunque hayas cursado un itinerario concreto, puedes presentarte a la evaluación final de la ESO por cualquiera de los dos itinerarios existentes, con independencia de la opción cursada, e incluso por ambos en la misma ocasión (MECD, 2013). En el caso francés, nos hallamos frente a un sistema fundamentalmente comprensivo, aun cuando al terminar el *collège* (15 años) el alumno/a debe elegir entre diferentes modalidades de Bachillerato.

prácticas necesarias para la docencia. Incluye, además de cursos de psicología, teoría de la educación y metodología didáctica, prácticas en el aula.

[5] En el caso de Argentina, la formación se organiza en tres campos específicos (formación general, formación específica y formación en la práctica profesional). Para obtener un porcentaje comparable con el español y francés, en el caso de Argentina éste se ha obtenido estableciendo un promedio entre los porcentajes máximos y mínimos asignados a nivel nacional al campo de formación específica y de formación práctica.

[6] Elaboración propia en base a lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria y teniendo en consideración la equivalencia de 1 crédito ECTS= 25 horas.

[7] Cálculo establecido en función del peso relativo asignado al área de la formación práctica (entre un 15% y 20%) (UNESCO/IBE, 2010) y el total de horas asignados a la formación inicial docente en primaria (2600 horas) (CFE, 2007b).

[8] Elaboración propia en base a lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

[9] El Ministerio de Educación de la Nación venía desarrollando en varias provincias, el Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles a través del Instituto Nacional de formación docente. No obstante, la línea de acción destinada al acompañamiento de maestros y profesores en sus primeros desempeños profesionales, como práctica regular y sistemática derivada de la acción estatal no es generalizada, sino que se desarrolla exclusivamente en los Institutos de Formación Superior seleccionados por las provincias.

[10] Según el artículo 61 del Estatuto docente (conforme sustitución por art. 1 de la Ley Nº939) se establece que el ingreso al ejercicio en la enseñanza primaria será por concurso. No obstante, se establece el complemento de pruebas de oposición en los casos en que se consideren necesaria.

Modelo de formación inicial

El modelo simultáneo de formación inicial del profesorado de educación primaria es aplicado en España, Colombia y en Argentina, ya que los estudiantes tienen la formación específica para el ejercicio de su futura actividad profesional desde que comienzan los estudios conducentes a la obtención del título. Por el contrario el caso francés, tanto en la estructura anterior de los IUFM como en las actuales ESPE (Escuelas Superiores del Profesorado) es el único caso europeo donde aparece una planteamiento de la formación de carácter consecutivo, constituido por una *licence* (con más de 100 posibilidades diferentes) que da acceso a un *Master 1,* seguido del concurso – oposición y del *Master 2*, ambos de carácter pedagógico.

Requisitos específicos de acceso a la formación inicial docente

En España, como ocurre en gran parte de los países europeos, no existen requisitos de acceso específicos a la formación inicial docente. Éstos, más bien, están relacionados con el acceso, en general, a la educación superior (Comisión Europea/ EACEA/ Eurydice, 2013). Con la vigente ley orgánica para la mejora de la calidad de educativa (LOMCE) el acceso al nivel superior universitario vendrá establecido por la nota final del bachiller que se compone de una prueba individualizada (30% de la nota final) y de la media obtenida del rendimiento académico de los dos cursos que componen el bachiller (60%) al tiempo que las universidades podrán establecer, de forma excepcional, evaluaciones específicas de conocimientos y/o de competencias (MECD, 2013). A partir del curso 2017-2018 la prueba de acceso a la Universidad (PAU) que viene realizándose como único criterio de admisión a la universidad dará paso al sistema explicado.

Al mismo tiempo, también se permite el acceso a la formación inicial docente mediante determinadas especialidades afines del ámbito de la formación profesional superior. Numerosas universidades ofrecen pruebas de acceso a la misma para mayores de 25 para mayores de 45 años que también permiten a los aspirantes, una vez superada, ingresar en los estudios superiores universitarios, en nuestro caso, en los grados de Educación Infantil y Primaria. Finalmente, también podrán tener acceso a las enseñanzas de grado las personas mayores de cuarenta años con experiencia laboral o profesional en relación con una enseñanza. (MECD, 2014)

En Argentina, en la mayoría de los casos se exige un examen psicofísico que determine las condiciones de salud para el ejercicio de la docencia, independientemente de los relacionados con el acceso general a la educación superior. Respecto a los citados requisitos generales, en todos los casos se exige el título de nivel medio para acceder a estudios conducentes al desempeño docente. Por excepción, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición podrán ingresar siempre que demuestren, a través de un examen, que tienen preparación y/o experiencia laboral docente acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos (OEI, 2003)

En Francia como antes se indicaba el acceso a la ESPE pasa por la obtención previa de una *licence* (3 años) con más de 100 opciones diferentes. Estos estudios en la mayoría de los casos no tienen relación con educación, mientras que si lo tienen los dos másteres que se realizan dentro de la ESPE.

Por último, en este sentido, la formación inicial de docentes, en Colombia, tiene tres rutas de profesionalización:

- La formación complementaria, ofrecida por las Escuelas Normales Superiores que conduce al título de normalista superior.

- La formación de pregrado de las Facultades de Educación, que otorga el título de licenciado(a), en determinada área del conocimiento (área curricular) con énfasis en un nivel de la escolaridad o en la atención a poblaciones específicas y permite el ejercicio de la docencia en los niveles y modalidades de acuerdo a la especialidad del programa.

- La ruta de formación establecida por el Decreto 1278 de 2002 que permite a los profesionales no licenciados optar por la profesión docente a través de la realización de un programa de pedagogía o el inicio de estudios de postgrado (especialización, maestría o doctorado) en educación.

Organización de la formación inicial docente

Los años de formación para obtener el titulación pertinente que habilite para el ejercicio de la docencia en el nivel primario de educación son diferentes en el conjunto de los países. En el contexto europeo los grados establecidos por el acuerdo de Bolonia implican 3 o 4 años, aun cuando la formación se realiza a nivel de grado en España y a nivel de Máster en Francia. Argentina desarrolla una formación en 4 años especialmente implementada desde los Institutos Terciarios (CINE 5), mientras que en el caso colombiano, la formación. Si bien es cierto, en el caso español, la formación corresponde al nivel de educación superior universitaria y en el caso de Argentina, eminentemente, al nivel de educación superior no universitaria.

En los dos países se llevan a cabo diversos períodos de prácticas, que en el caso de Argentina representan en torno a un 20% promedio de la carga lectiva de su programa formación inicial, mientras que en España este porcentaje es del 13,3% promedio[2]. Pero sólo en España los estudiantes deben realizar un trabajo de investigación en el último curso de su formación para poder obtener el título (Trabajo Final de Grado).

Dentro de este apartado, podemos comprobar, tanto en España como en Argentina, que la formación profesional específica tiene un peso muy elevado del total de la carga lectiva de los estudios del profesorado de educación infantil (87,5% y 75% respectivamente).

[2] Este promedio respeta el Real Decreto 1393/2007 que establece que los trabajos finales de grado tendrán una carga mínima de 6 créditos y máxima de 30 créditos. Siguiendo la ORDEN/ECI 3857/2007 el módulo de practicum, que tiene un peso específico de 50 créditos, contiene tanto practicas escolares como el Trabajo Final de Grado por lo que podemos establecer entre 44 y 20 créditos asignados al período de prácticas. Si bien es cierto, en la mayoría de titulaciones de grado en Educación Primaria de las universidades españolas, la carga lectiva asignada al Trabajo Final de Grado tan sólo oscila entre 6 y 10 créditos ECTS, lo que haría que el promedio calculado de prácticas fuera más elevado para los futuros docentes de primaria en España. Al mismo tiempo, hemos de tener en consideración que las universidades disponen de potestad para la asignación que consideren de 30 créditos más en cualquiera de los módulos que plantea la citada Orden, por lo que el cálculo es aproximado.

Por el contrario Colombia presenta una formación de 2,5 años (2 años si provienen de un bachiller pedagógico) en el itinerario de las Escuelas Normales superiores que sería el más frecuentado en el caso de los profesores de Primaria, mientras que en el caso francés la formación estrictamente de formación del profesorado es de dos años aun cuando la totalidad de la formación implica 5-6 años.

Es interesante constatar como la duración de la formación no implica que la entrada como docentes en el sistema se realice a la misma edad. Si analizamos el caso de un alumnos/a estándar, En Argentina y España podrán entrar como docentes en el sistema educativo a partir de los 22 años (aun cuando la situación laboral española hará que se retrase bastante esa edad), los colombianos pueden hacerlo a partir de los 18-19 años, mientras que los franceses lo harán después de los 25 años.

Iniciación al desarrollo profesional docente

En ninguno de los países estudiados existen programas de inducción. Sin embargo, se establecen medidas de apoyo en todos ellos (de carácter autonómico en el caso de España, mientras que en el resto son de carácter estatal). Si bien, como ya advertimos en la nota 7 de la tabla comparativa respecto de Argentina, la línea de acción destinada al acompañamiento de maestros y profesores en sus primeros desempeños profesionales, como práctica regular y sistemática derivada de la acción estatal no es generalizada, sino que se desarrolla exclusivamente en los Institutos de Formación Superior seleccionados por las provincias. En España, tal y como explica Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013) las Comunidades Autónomas establecen las medidas de apoyo que se ofrecerán a los docentes durante el período de prueba (fase de prácticas) al punto que se garantiza la oferta de todo tipo de medidas de apoyo para los docentes de nueva incorporación, tales como: reuniones periódicas para debatir sobre avances o problemas; asistencia en la planificación y evaluación de las clases; tutorización; participación en las clases de otros profesores u observación en el aula; formación especial obligatoria y visitas a otras escuelas/centros de recursos.

En lo que respecta al método de acceso a la profesión docente, podemos apreciar que, en España (en un centro público de enseñanza) es el concurso-oposición, mientras que en Argentina y Colombia es sólo mediante concurso. Eso sí, en todos los casos tras finalizar la formación inicial docente. Francia también establece una fase de concurso, con la salvedad de que los futuros docentes todavía están cursando el período de formación inicial. Vamos a matizar sucintamente cada una de las situaciones que presentan los países.

Así, en el caso de España, para la enseñanza pública:

la prueba consta de tres fases: una fase de examen en la que se evalúan los conocimientos específicos en el campo o la especialidad correspondiente, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas didácticas necesarias; una fase de selección en base a los méritos, en la que se evalúan, en función de lo establecido en cada convocatoria, la idoneidad de los candidatos (formación académica y la experiencia docente previa); y un período de prueba durante el cual los candidatos seleccionados han de demostrar su aptitud para la enseñanza (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013, p. 48-49).

En lo que respecta a la enseñanza privada y concertada, se trata de un contrato después de las correspondientes entrevistas de selección. Además, en el caso de la concertada, ese contrato ha de contar con la aprobación del Consejo Escolar del centro.

Por su parte, Argentina, tal y como hemos explicado en la Tabla 1, el Estatuto docente establece que el ingreso al ejercicio en la enseñanza primaria será por concurso. No obstante, se establece el complemento de pruebas de oposición en los casos en que se consideren necesarias. Entre los antecedentes que la Junta de Clasificación y disciplina debe considerar se encuentra: los títulos docentes, el promedio de calificaciones, la antigüedad del título o los títulos exigibles, así como la antigüedad de gestiones (art.63). Y para algunas modalidades (maestro de escuelas para adultos, carcelarias y hospitalarias) se establecen 5 años de antigüedad en el ejercicio de la docencia en las escuelas comunes. Si bien es cierto que si no hay aspirantes que reúnan estas condiciones podrían ser designados con menor antigüedad e incluso sin ella (art 65) (MED, 1958).

En el caso colombiano, el docente titulado debe presentarse a un concurso cuyo resultado le dará un puntaje que le permitirá elegir un destino, inicialmente cada año y posteriormente cada período de tres-cinco años. El puntaje irá incrementándose por cursos realizados, publicaciones, etc.

Por último, en Francia existe un concours al final del *Master 1* en la ESPE para acceder al *Master 2.* Los alumnos que acceden son considerados funcionarios en formación y en consecuencia reciben un salario. Una vez terminada su formación, son destinados por *l'Académie* (semejante en muchos aspectos a una Consejería de Educación autonómica) correspondiente a su escuela primaria de destino.

2. Análisis de la comparación y conclusiones

Los cuatro países analizados están en la órbita de los sistemas comprensivos y de la formación inicial de los docentes de tendencia simultánea. La excepción es Francia, tanto en cuanto a la diferenciación de su sistema en los últimos años de escolaridad obligatoria como en su sistema consecutivo de formación de maestros de primaria, único en el contexto europeo.

Esta circunstancia no puede ser analizada de forma separada de los años y nivel de formación y de la edad habitual de los docentes en el final de su formación. Si observamos el cuadro de yuxtaposición, nos percatamos que puede haber una diferencia de hasta 8 años de edad entre el docente inicial francés y el colombiano, lo que indica claramente una sustancial diferencia tanto a nivel de cantidad de formación recibida como a nivel de madurez personal.

Sin duda la personalidad del docente que llega a su primera clase está influida por esta situación, conocimientos y madurez personal, pero al mismo tiempo también lo está por la preparación pedagógica y la práctica docente y, en ese sentido, los docentes españoles, argentinos o incluso colombianos, que provienen de un sistema de formación simultáneo llegan con mayor bagaje pedagógico a la escuela.

Esto si aceptamos que la formación inicial de los docentes es un camino que conduce a la práctica profesional como enseñante. Obvio diríamos. Pero solo es obvio en el sistema francés que al tener la selección a la entrada del último año de formación y los estudiantes ser pagados como "docentes en formación" hace que casi el 100 % de los mismos acabe en la escuela. Pero esto no ocurre así en los demás

países. En España solo el 20 % de los titulados obtiene un trabajo como docente en los tres años posteriores a finalizar sus estudios, mientras que en Colombia, un alto porcentaje utiliza su título para acceder a la universidad en alguna carrera de carácter pedagógico y en Argentina más de la mitad de los profesores que inician su trabajo lo comparten con estudios universitarios en carreras educativas.

Uno de los aspectos que están pendientes de análisis es la incidencia fuerte que en el caso español ha tenido el cambio de perfil de alumnado como consecuencia del establecimiento del cupo único de entrada a la formación sin establecer porcentajes como hasta hace unos años para aquellos que provenían del bachillerato o de la formación Profesional. Esta circunstancia ha supuesto un cambio de perfil que se nota de manera más intensa en los alumnos/as que acceden al Magisterio de Educación Infantil, como se observa en la tabla anterior. Esta circunstancia, muy específica de España, no ha sido aún evaluada en sus diferentes aspectos, entre ellos los correspondientes a su incidencia en los niveles de calidad de la formación.

Uno de los elementos que se muestra relevante en una formación docente de calidad[3] es el componente de formación en investigación educativa que, normalmente, suele visibilizarse y culmina con un trabajo de investigación durante el período de formación. En este caso, es destacable el hecho de que sólo en España y Francia se lleve a cabo este tipo de formación, lo que nos permite atisbar en los planes de estudio de estos países una concepción más amplia del perfil del futuro docente, no sólo centrada en la profesionalización del ejercicio docente en las aulas, sino también en la integración de éste en procesos de investigación conscientes que permitan aplicar sus resultados en el aula en un claro proceso de mejora continua de la docencia.

Respecto al apoyo que reciben de la administración en su iniciación como docentes, las informaciones no son de demasiada utilidad, pues con frecuencia la concreción de lo establecido en las normativas tiene una interpretación muy diversa. En el caso español, por ejemplo, el primer año de trabajo se considera un período de prueba donde el docente recibe ayuda por parte del centro y de la propia administración educativa a través de diversas vías, - desde el centro, desde los centros de profesores, desde las propias Consejerías de educación,...- cuando en la práctica, en la mayoría de las Comunidades Autónomas solo recibe un cierto apoyo desde el centro si hay buena voluntad en el equipo directivo. Algo similar ocurre en Colombia y Argentina, donde la soledad del docente, especialmente si trabaja en el medio rural, es muy grande y es causa de muchas deserciones en el trabajo.

Como se observa, la interpretación del análisis comparativo de la formación inicial docente es compleja y sólo puede ser entendida si se realiza desde la combinación de los análisis de variables, pues éstas son interdependientes y modifican los resultados de una interpretación unívoca de cada una de ellas. Esto resulta especialmente importante si deseamos obtener resultados respecto a la calidad de los docentes, que no parece ligada solamente al sistema de formación inicial sino casi al conjunto de variables analizadas en nuestro trabajo.

[3] "La adquisición de conocimientos y competencias sobre investigación educativa se ha señalado como un elemento importante de la formación del profesorado, que debe ayudar a los profesores a incorporar los resultados tanto de la investigación académica como de la investigación en el aula a su docencia" (Comisión Europea, 2007 en Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013:30).

Referencias bibliográficas

COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2013): Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

CFE (2007a): Resolución CFE N.30/07, de 29 de noviembre. Anexo I: Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina. Disponible en: http://repositorio.educacion. gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/53996/12930.pdf?sequence=1

CFE (2007b): Resolución CFE N.24/07, de 7 de noviembre de 2007. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Disponible en: http://repositorio.educacion.go v.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89847/lineamientos_curriculares%5b1%5d.pdf?sequence=1

GINESTIE, J (2014): Système éducatif et formation des enseignants en France. Disponible en: https://www.academia.edu/987726/SYST%C3%88ME_%C3%89DUCATIF_ET_FORMATION_DES_ENSEIGNANTS_EN_FRANCE

MECD (2007a): Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, nº 260, de 30 de octubre de 2007.

MECD (2007b): ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, nº 312, de 29 de diciembre de 2007.

MECD (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, de 10 diciembre de 2013.

MECD (2014): Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado, nº 138, de 7 de junio de 2014.

MED (1958): Ley 14.473 de 12 de septiembre de 1958, Estatuto del docente. Boletín Oficial, de 12 de septiembre de 1958.

MEN-Ministerio de Educación Nacional (2012): Ppolíticas y sistema colombiano de formación y Desarrollo profesional docente. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf

MEN-Ministère d'Éducation Nationale (2016) : Formation des enseignants : éléments de comparaison internationale. Disponible en : http://cms.unige.ch/asso-etud/adefep/wp-content/uploads/2014/04/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf

OEI (2003): Red Quipu. Estructura y organización de la formación docente en Iberoamérica. Disponible en : http://www.oei.es/quipu/argentina/index.html

OEI (2015): Red Quipu. Información sistemas educativos iberoamericanos. Disponible en: http://www.oei.org.co/oeimad/quipu.htm

OREALC/UNESCO (marzo 2007): Educación de calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires: OREALC/UNESCO.

REIS, P. (2016, abril): Formación de profesores. Perspectivas de Brasil, Colombia, España y Portugal. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea], Nº54. Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/146246747510.pdf [2016,15 de junio].

UNESCO/IBE (2010): Datos mundiales de la educación 2010/2011. VII Edición. Paris: UNESCO/IBE.

LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LOS RECURSOS DE PROGRAMA BÁSICO DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE GIPUZKOA: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN DESDE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LAS Y LOS PROFESIONALES QUE LES ATIENDEN

Miguelena Torrado, Joana
Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian,
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia España
joana.miguelena@ehu.eus

Resumen

En esta comunicación se presentan algunos resultados preliminares de una investigación cualitativa que pretende conocer cuáles son las imágenes, creencias, aspiraciones, etc. que tienen las y los profesionales que trabajan en el programa básico de acogimiento residencial de Gipuzkoa sobre las niñas, niños y adolescentes que están bajo esa medida de protección y sobre su educación. Para ello, y utilizando una metodología mixta, se ha pasado un cuestionario elaborado ad hoc dentro de la red del acogimiento residencial de Gipuzkoa en la que se ha obtenido una muestra de 73 profesionales y se ha entrevistado a 15 profesionales para profundizar en distintos aspectos de las vidas de las niñas, niños y adolescentes, de su educación y de su itinerario educativo. Entre los resultados aparece que un bajo porcentaje de profesionales se imagina a estas niñas, niños y adolescentes estudiando una carrera universitaria, imaginándoselos mayoritariamente con estudios obligatorios finalizados. En los discursos queda latente la Formación Profesional Básica como itinerario educativo preferente de las y los adolescentes y las "expectativas reales" que depositan y transmiten las y los profesionales en el itinerario educativo por la prematura salida del recurso residencial a los 18 años de edad.

Abstract

This study aims at determining which images, beliefs and aspirations professionals have when working in the field of residential care for children and adolescents in the Basque province of Gipuzkoa. In order to do so we have conducted a qualitative research study with a

sample of seventy-three professionals working in programs serving children and adolescents under residential care. We collected the data through a questionnaire that each participant filled in and in addition we interviewed fifteen of those participants using an open interview scheme. The interviews serve the purpose of expanding the information collected through the questionnaires covering additional topics such as the education of the children and adolescents in that situation. The preliminary results that we present show that a low percentage of these professionals expect these children and adolescents to continue with their education beyond the compulsory level. The majority of these professionals express their conviction that the children and adolescents under residential care will continue their education in the vocational training field which is the usual pattern. The preliminary results also show that the professionals strongly feel the pressure set on them regarding the need of the children and adolescents to leave the program at the age of eighteen.

Palabras clave: Derecho a la Educación, Inclusión educativa, Acogimiento residencial, Representaciones Sociales.

Keywords: Education Rights, Educational inclusion, Social Representations, Residential Care.

Introducción

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 la medida de protección de AR en las y los profesionales que trabajan en los centros residenciales

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 niñas, niños y adolescentes 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

En esta aportación comenzamos presentando los elementos claves del derecho a la educación y su posible incidencia por las representaciones sociales de la infancia tutelada, la metodología empleada y los primeros resultados de la investigación que estamos llevando a cabo.

[1] Cuando nos refiramos a AR estaremos haciendo referencia a los recursos residenciales de programa básico de Gipuzkoa

1. Derecho a la educación, representaciones sociales e infancia tutelada

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 (2005), la protección del Derecho a la Educación supondrá la posibilidad de lograr una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable. En el caso de la adaptabilidad, se considera que los centros educativos deben adaptarse a las necesidades del alumnado acorde con el Interés Superior del Niño y el derecho a derecho a la no discriminación recogidos en los artículos 3 y 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Además de ser un derecho irrenunciable (Tomaševski, 2005) reconocido para todas las personas, en el caso de las niñas, niños y adolescentes en riesgo de exclusión social la adaptabilidad y el éxito académico se convierten en un factor protector (Fernández del Valle y Fuertes, 2000; Jackson y Martin, 1998). A través de los resultados de distintas investigaciones realizadas en el ámbito de la evaluación de proceso de programas de acogimiento residencial (AR) en España, sabemos que, las niñas, niños y adolescentes que viven en recursos residenciales, suelen tener bajo nivel formativo (Casas y Montserrat, 2009; Montserrat, Casas y Bertrán, 2013), pero pocos datos tenemos sobre su situación escolar. Todo apunta a que la desigualdad de oportunidades en el sistema educativo contribuye, en gran medida, al alto riesgo de exclusión social de este subconjunto de población (Casas y Montserrat, 2012).

Según Ferrandis (2009) hay 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.

Las expectativas de las y los profesionales que trabajan con estos chicos y chicas sobre su educación (Casas, Montserrat, Malo, 2010; Montserrat y Casas, 2012), hacen que, por lo general, se descuide su itinerario de educación formal (Jackson 2007 citado por Rácz, 2010).

1.1. Representaciones sociales sobre la infancia tutelada

No está claro que existan representaciones muy específicas y ampliamente compartidas de los chicos y chicas bajo una medida de protección (Casas y Montserrat 2012). No obstante, en estos últimos años se han realizado investigaciones sobre cómo son representados los niños, niñas y adolescentes que viven en recursos residenciales y su imagen es de "vulnerable", "necesitado de protección", "sujeto de riesgo", "que necesitan ser educados, estructurados y controlados", etc. (Di Iorio, 2010; Calheiros, Garrido, Lopes y Patricio 2015; Arpini, 2003).

Las imágenes, al igual que las creencias, las opiniones, las aspiraciones presentes y futuras, etc. forman lo que conocemos como representaciones sociales. Éstas "no son 'opiniones sobre' o 'imágenes de', sino 'teorías' de las 'ciencias colectivas' sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real" (Moscovici, 1979:33). Producen los significados que las personas necesitamos para comprender, actuar y orientarnos en nuestro medio social, (Ibañez, 1988). Como diría Abric (1994:13), son "guías para la acción que orientan nuestras

acciones y relaciones sociales. Son un sistema de pre-codificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas". Se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1986).

2. Metodología

Para alcanzar los objetivos señalados hemos diseñado una investigación cualitativa con una metodología mixta, combinando un cuestionario creado ad hoc, entrevistas en profundidad a profesionales y a jóvenes extutelados de entre 18 y 21 años y focus groups de profesionales para la elaboración de propuestas de mejora.

En esta comunicación solamente nos centraremos en exponer algunos de los primeros resultados del trabajo de campo en base al análisis descriptivo de 8 de los 120 ítems que conforman el cuestionario y de 15 entrevistas en profundidad en torno a las opiniones, creencias, aspiraciones y expectativas que tienen sobre la educación y los itinerarios educativos de los chicos y chicas atendidos en los recursos residenciales donde trabajan.

El cuestionario consta de 120 ítems de escala Likert de 5 puntos divididos en 7 apartados en los que recogen opiniones sobre:

- características percibidas en los chicos y chicas atendidos en el recurso residencial en el que trabajan;
- el recurso en el que trabajan y su organización;
- características percibidas en las chicas y chicos atendidos en recursos residenciales;
- cómo deberían ser los recursos residenciales;
- cómo debería ser la relación y el trato entre profesionales y chicos y chicas atendidos;
- cómo se imaginan en el futuro a las chicas y chicos atendidos en su recurso;
- cómo se imaginan en el futuro a las chicas y chicos atendidos en los recursos residenciales de Gipuzkoa.

Los ítems aquí expuestos y triangulados con la información obtenida de las 15 entrevistas son los siguientes:

Tabla 1. Ítems analizados del cuestionario

• El bajo nivel académico de muchos chicos y chicas se podría mejorar si las educadoras y educadores fueran más exigentes respecto a su escolaridad
• Si a un chico o chica de 16 años, con actitudes para el estudio, le gustaría ir a la universidad, es conveniente motivarle para que siga estudiando
• Todos los educadores y educadoras deberían trabajar para mejorar el nivel de expectativas que depositan en los chicos y chicas acogidos
• Es conveniente depositar todas las expectativas posibles en los chicos y chicas acogidos, para que perciban que son importantes para nosotros y nosotras

Cómo te imaginas en el futuro a las chicas y chicos atendidos en el centro residencial en el que trabajas. ¿A cuántos te imaginas.....?

• Sin estudios
• Con estudios obligatorios finalizados
• Con estudios postobligatorios finalizados
• En la universidad estudiando una carrera

Fuente: Elaboración propia

Al cuestionario respondieron 73 profesionales (53 mujeres y 20 hombres) con una media de 6.56 años de experiencia profesional en recursos residenciales. La tasa de retención fue del 27,96% (N=261). En las entrevistas participaron 15 profesionales (9 mujeres y 6 hombres) con una media de 8,86 años de experiencia profesional en recursos residenciales.

3. Resultados

3.1. La educación, elemento prioritario en la intervención

Entre los testimonios de las y los participantes se puede observar que la educación es un elemento fundamental en su intervención con las chicas y chicos atendidos en los recursos residenciales donde trabajan, tanto para su presente como para su futuro. En cuanto a los beneficios de la educación en el presente un participante afirmaba que: "Para mí el estudio es fundamental y es donde debemos fijar la mayor parte de la atención. Si consiguiéramos eso en los pisos de acogida, pues, no te digo 60 o 70, pero tendríamos el 50 por ciento del trabajo hecho" (Andrés); "nosotros tenemos muy claro que la formación, que la escolarización es obligatoria, lo formativo es fundamental porque es que tienen que ver con su futuro y eso es imprescindible" (...) "cuanto más te formes mejor vas a vivir" (Lucía).

No obstante, cuando imaginan cual será el itinerario educativo o el nivel formativo que van a adquirir los chicos y chicas fuera del recurso residencial, los resultados del cuestionario muestran que la mayoría de las respuestas se centran en "algunos sí y otros no" en los ítems de "sin estudios", "con estudios obligatorios finalizados" y "con estudios postobligatorios finalizados". Asimismo, se puede apreciar cómo ninguna ni ningún participante se imagina "sin estudios" a "prácticamente todos" pero, tampoco "en la universidad estudiando una carrera universitaria".

Tabla 2. Expectativas académicas

	Sin estudios		Con estudios obligatorios finalizados		Con estudios postobligatorios finalizados		En la universidad estudiando una carrera	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Prácticamente a todos	0	0,0	7	9,6	1	1,4	0	0,0
A una mayoría	6	8,2	24	32,9	8	11,0	1	1,4
A algunos sí y a otros no	38	52,1	35	47,9	40	54,8	8	11,0
A una minoría	24	32,9	7	9,6	21	28,8	40	54,8
Prácticamente a ninguno	5	6,8	0	0,0	3	4,1	24	32,9

Fuente: Elaboración propia

Haciendo una lectura de la Tabla 2, se puede observar que las y los participantes se imaginan mayoritariamente a los chicos y chicas "con estudios obligatorios finalizados". Se puede apreciar también que se imaginan a menos "con estudios postobligatorios finalizados" y menos aún "en la universidad estudiando una carrera". Según aumenta el nivel académico, disminuye la frecuencia positiva de las respuestas.

3.2. El itinerario educativo de la población atendida

En todos los testimonios quedó latente la presencia de los Programas de Cualificación Profesional Iniciales (PCPI) como itinerario habitual en los chicos y chicas atendidos: "no sé si es lo normal pero es bastante habitual" (Ignacio) "e incluso a complementarias que son el anterior, eh... al no tener la edad para ir a un PCPI, tienen la opción, (...) cuando cumplen 14 años" (Helena). Cuando se les pregunta sobre si terminan la Educación Secundaria Obligatoria, nos encontramos con respuestas como "de los que yo he conocido muy pocos" (Helena), o "de normal, [la] ESO casi la mitad se lo sacan" (Sergio).

No obstante, en las entrevistas también se hace mención a los "casos excepcionales" de chicos y chicas que han llegado a realizar un itinerario educativo más amplio, itinerarios poco usuales y de "casos" muy concretos: "En los años que llevo, una (...), hizo educación social (...). Luego sí que ha habido algunas que han terminado la ESO (...) grado medio, (...) pero, en general, en general, en general, casi todo el mundo acaba en un PCPI" (María) o "(...) yo llevo aquí 13 años y acceso a la universidad he visto sólo en uno de ellos" (Lucía).

3.3. Los itinerarios educativos "habituales"

Son muchas las razones o causas identificadas entre las y los participantes sobre el porqué los chicos y chicas suelen seguir esos itinerarios educativos. Entre ellas estarían las que hemos denominado como razones o causas la falta de adaptabilidad del profesorado y de los centros educativos, la exigencia de las y los participantes o las expectativas depositadas en los chicos y chicas.

3.3.1. Ámbito personal y familiar

En las entrevistas no se refirieron a las dificultades de estos chicos y chicas como *"imposibles de resolver"*, pero sí mencionaron cuales eran las dificultades que ellos y ellas percibían. La mayor parte opinaba que los problemas de aprendizaje devenían por la falta de hábitos de estudio, por la tardía escolarización, el absentismo escolar previo al ingreso o por la historia familiar.

3.3.2. Adaptabilidad del profesorado y de los centros educativos

En la mayoría de las entrevistas se hizo alusión a la falta de adaptabilidad del profesorado y de los centros educativos a la realidad de estas chicas y chicos.

"Al final tú como educador tienes que hacer una intervención en varios ámbitos y entonces en el escolar siempre te presentas y, entonces cuando ellos saben que vienen de un piso de menores o de un piso, o lo que sea, ya de una manera las cosas cambian un poco, y lo notas, lo notas en muchísimas cosas. Pues igual recibes muchas más llamadas del centro escolar incluso a veces lástima sienten por ellos, porque claro, pobrecitos que están ahí" (Ana)

"Cuando tú te presentas como educador de un chaval o un chaval dice que está en un centro de acogida eh... se asocia tranquilamente a delincuencia, a bueno... es un mal chaval eh... marca bastante, es difícil, es difícil darle la vuelta a eso" (Ignacio).

Esta falta de adaptabilidad del profesorado es asociada por el mismo participante a la "falta de formación" y a la "rigidez" en el trabajo.

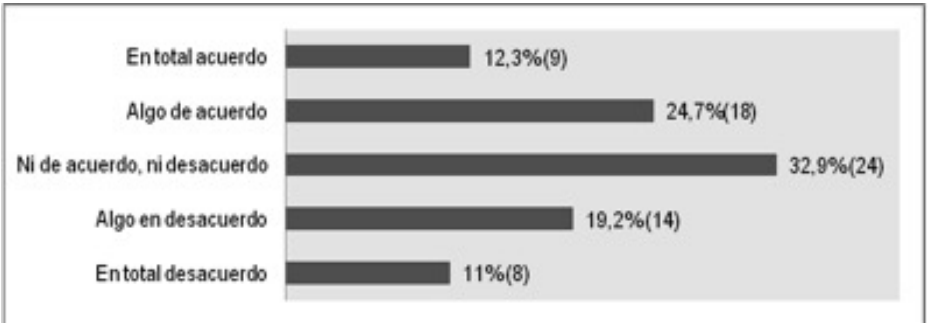
"(...) El sistema educativo no está preparado. Para nada. O sea está mucho más preparado para que un niño con discapacidad esté en un contexto formal normalizado que para que estos chavales de riesgo, o sea, de riesgo de exclusión social al final, ¿no? que luego tienen que integrarse a tantos niveles. Eso, vemos que no están preparados y que hay muchas resistencias a estarlo, eh! (...) de entrada no tienen nada [PT, auxiliar, ACI) y tiene que liarla muy mucho, las conductas tienen que ser muy muy disruptivas para que empiecen a mover el tema (...). Es que creo que no tienen el hueco hecho para ellos (Helena).

Esta profesional pedía a los centros educativos que adaptasen "sus expectativas y sus programaciones a la individualidad de cada chaval".

3.3.3. Exigencias en la escolaridad de la población atendida

Las respuestas al ítem sobre El bajo nivel académico se podría mejorar si las educadoras y educadores fueran más exigentes respecto a su escolaridad muestran una imagen heterogénea. La de mayor porcentaje ha sido *"ni de acuerdo, ni desacuerdo"* con un 32,9%, el 24,7% afirmó estar *"algo de acuerdo"* con el ítem, el 19,2%, respondió estar *"algo en desacuerdo"*, el 11% respondió estar *"en total desacuerdo"* y el 12,3% restante estar *"en total acuerdo"*.

Gráfica1. Ítem. El bajo nivel de expectativas se podría mejorar si las educadoras y educadores fueran más exigentes respecto a su escolaridad



Fuente: Elaboración propia

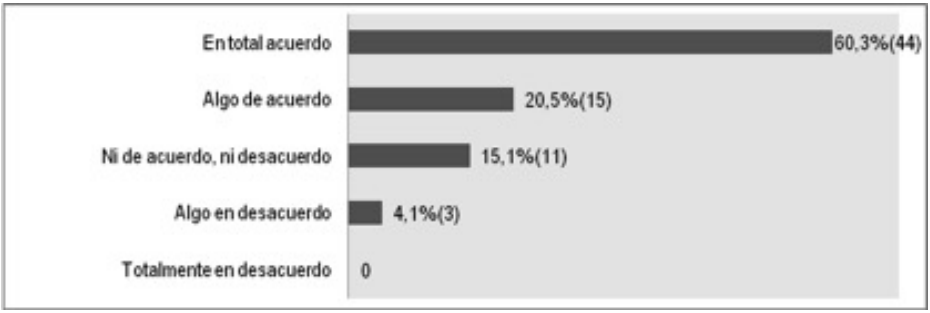
En las entrevistas se puede ver cómo en algunas ocasiones las exigencias de las y los profesionales se centran "en que aprueben" (Rosa) o "que saque la ESO, pero si una persona no se levanta de la cama porque tiene una depresión o lo que sea, primero hay que tratar la depresión o el conflicto que tenga para que luego, a través de esa motivación, vaya dándole la vuelta y llegar al otro objetivo. Pero, siempre por prioridad, va así" (Matilde).

Por otra parte hay quienes piensan que "hay que exigir para poder conseguir unos logros educativos, hay que darle o proyectarle que ellos vean que nosotros creemos que tienen posibilidades" (Andrés). En varios testimonios queda latente que "no podemos trabajar sobre la lástima, la pena o llámalo X, no se puede trabajar porque no les estamos haciendo ningún favor" (María).

3.3.4. Reflexión sobre las expectativas y aspiraciones depositadas en los chicos y chicas acogidos

Sobre las expectativas que depositaban las y los participantes, como se puede ver en el siguiente gráfico, el 60,3% opinó estar "en total acuerdo" sobre que es conveniente depositar todas las expectativas posibles en los chicos y chicas acogidos, para que perciban que son importantes para nosotros y nosotras. El 20,5% también respondió estar "algo en acuerdo", el 15,1% no se decantó y respondió "ni de acuerdo ni desacuerdo" y el 4,1% restante, respondió estar "algo en desacuerdo".

Gráfica. Ítem. Es conveniente depositar todas las expectativas posibles en los chicos y chicas acogidos, para que perciban que son importantes para nosotros y nosotras.



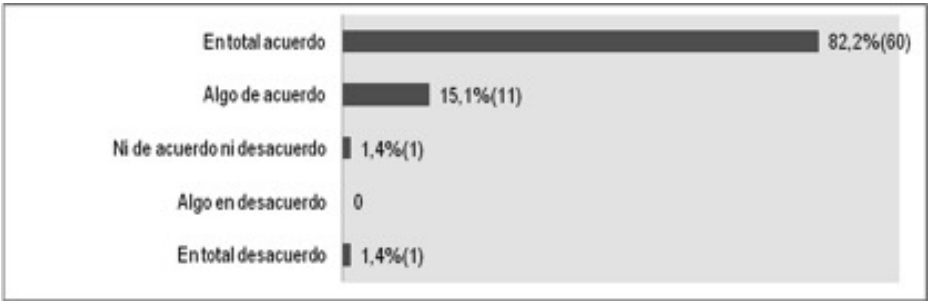
Fuente: Elaboración propia

En la mayoría de las entrevistas se refirieron al concepto "expectativas reales" en cuanto a su educación, definiéndolas como "a lo que ellos puedan alcanzar" (Alberto); "Si ese es su sueño no vamos a cortárselo (...), 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" (Borja).

Otra participante opinaba que el mensaje debía ser "(...) empieza por un PCPI, lucha para conseguir el título para pasar a un grado medio, si consigues un grado medio luego siempre va a pasar a un grado superior y depende, son cursos que son dos años, son gratuitos, no son tan... van consiguiendo títulos y luego el día de mañana con esos títulos pueden ir trabajando y al final una universidad van a ser un mínimo

tres, bueno mínimo 4 o 5 años (...). Entonces si tú a un chico lo formas hasta bachiller, cuando sale de un piso de menores con bachillerato, con bachillerato a la calle, tiene un título de bachillerato, ¿Con un título de bachillerato que trabajo va a encontrar? No va a encontrar trabajo. Puede encontrar trabajo de camarero, o de otras cosas pero, un título de bachillerato no le abre las puertas a ningún sector profesional. Entonces, ahí está la dificultad (...), ¿qué haces con este chico? ¿Tiene actitudes para ir a la universidad pero si el día de mañana tiene que dejar la universidad porque no tiene dinero?, ¿te he ayudado? o ¿le has puesto la zancadilla?" (Teresa). Estas respuestas no son acordes con los resultados del siguiente ítem, donde el 82,2% opinó estar "en total acuerdo".

Gráfica. Ítem. Si a un chico o chica de 16 años, con actitudes para el estudio, le gustaría ir a la universidad, es conveniente motivarle para que siga estudiando

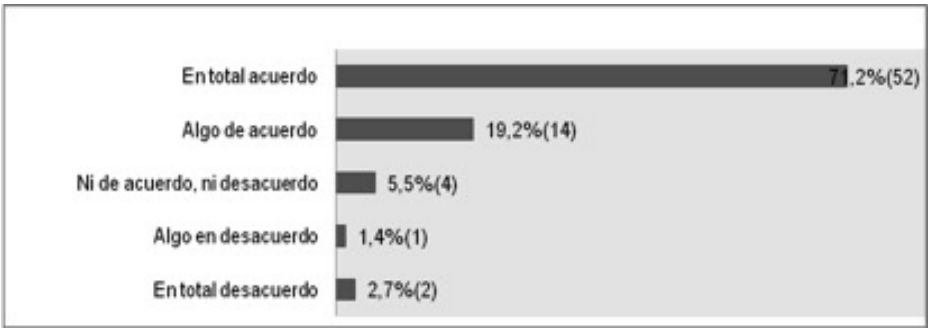


Fuente: Elaboración propia

Las expectativas reales están muy unidas y condicionadas por el límite de los 18 años, edad en la que los chicos y chicas dejan de ser "menores" y deben abandonar el recurso residencial. Como explicaba una participante, "yo creo que la expectativa fundamental que tenemos es que con 18 años puedan salir adelante, ¡eh! No sé si es expectativa. No es expectativa porque es un principio de realidad como una casa de grande. Entonces claro, eso al final, tiene mucho peso, y es que 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" (Lucía)

Por otra parte, también preguntamos si Todos los educadores y educadoras deberían trabajar para mejorar el nivel de expectativas que depositan en los chicos y chicas acogidos y observando el gráfico se puede apreciar que la mayoría, el 71,2% opina estar "en total acuerdo" con dicha afirmación.

Gráfica. Todos los educadores y educadoras deberían trabajar para mejorar el nivel de expectativas que depositan en los chicos y chicas acogidos



Fuente: Elaboración propia

Referencias bibliográficas

Abric, J.C. (1994). Prácticas profesionales y representaciones. México: Coyoacán

Arpini, D.M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. Psicologia: Ciência e Profissão, 23, 70–75.

Calheiros, M. M., Garrido, M. V., Lopes, D., y Patrício, J. N. (2015). Social images of residential care: How children, youth and residential care institutions are portrayed?. Children and Youth Services Review, 55, 159-169.

Casas, F., Montserrat, C., y Malo, S. (2010). Resumen del informe español: La educación y los jóvenes ex tutelados. Recuperado de http://tcru.ioe.ac.uk/yippee/Portals/1/reportinspanish.pdf

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.

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

Di Iorio, J. (2010). Infancia e institucionalización: abordaje de problemáticas sociales actuales. Pesquisas e Práticas Psicossociais 4(2),143-150

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.

Fernández del Valle, J., y Fuertes, J. (2000). El acogimiento residencial en la protección a la infancia. Madrid: Pirámide.

Ibáñez Gracia, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sendai
Jackson, S., y Martin, P.Y. (1998). Surviving the care system: Education and resilience. Journal of Adolescence, 21, 569-583.

Jodelet (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. Psicología Social II. Pensamiento y vida social Psicología y problemas sociales (pp. 469-494). Barcelona: Paidós. Montserrat, C., Casas, F., y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. Infancia y aprendizaje, 36(4), 443-453.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Rácz, A. (2010). From child protection to higher education. Endogenous and exogenous factors influencing participation in higher education of young adults brought up in public child care. Studia Universitatis Babes-Bolyai, 55(1), 155-174.

Tomaševski, K. (2005). El derecho a la educación: panorama de un derecho irrenunciable. En Naya, L.M. (Ed.), La educación y los derechos humanos (pp. 63-90). Donostia: Erein.

FACTORES DE ÉXITO Y CONTINUIDAD EDUCATIVA: EL CASO DE LOS JÓVENES DE MINORIAS Y DE ASCENDENCIA MARROQUÍ EN CATALUÑA

Pàmies Rovira, Jordi
Universitat Autònoma de Barcelona, España
Jordi.pamies@uab.cat

Bertrán Tarrés, Marta
Universitat Autònoma de Barcelona, España
marta.bertran@uab.cat

Castejón, Alba
Universitat Autònoma de Barcelona, España
alba.castejon@uab.cat

Resumen

La literatura de investigación sobre el aprovechamiento escolar de jóvenes de clases trabajadoras, migrantes y de minorías permite constatar su situación de desventaja y el impacto de ésta en un menor rendimiento y continuidad académica. Sin embargo, la constatación de esta tendencia no puede llegar a invisibilizar las trayectorias de éxito de una parte de estos jóvenes ni negar los factores que conducen a mejorar el logro académico en algunos centros situados en los entornos desfavorecidos en los que se escolarizan.

Esta comunicación pretende contraponer los resultados obtenidos en dos proyectos de investigación competitivos. En uno de ellos se han analizado las condiciones y posibilidades para el éxito académico y la continuidad educativa entre jóvenes de minorías y en concreto, entre los hijos e hijas de familias marroquíes en Cataluña, emergiendo como principales condicionantes el apoyo recibido desde la familia, el capital social que emana del grupo de iguales, la experiencia escolar positiva y el impulso recibido desde el asociacionismo intraétnico. En otro, se han podido constatar los factores que conducen al éxito en centros situados en entornos desfavorecidos de cuatro grandes ciudades en España (Barcelona y su área metropolitana, Madrid, Sevilla y Valencia), donde los jóvenes de minorías se encuentran sobrerepresentados. En este caso pudimos reconocer en estos centros la importancia del liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado, un positivo clima de centro y dinámicas relacionales así como, entre otros, el impacto de los procesos sostenidos de reflexión sobre la práctica o la incidencia del trabajo en red y la vinculación del centro con el territorio.

En esta comunicación centraremos nuestra atención en analizar las coincidencias y disonancias identificadas entre los factores condicionantes del éxito en los centros de

entornos desfavorecidos de Barcelona y su área metropolitana y los factores escolares que entre los jóvenes de ascendencia marroquí resultaron ser posibilitadores del desarrollo de trayectorias de éxito y continuidad educativa.

Abstract

Educational research about working class, migrant and minority students' achievement shows that these young students face strong disadvantages, and points out the impact of these disadvantages on their academic performance. However, this evidence should not hide the successful paths of some of these students, nor deny the factors that lead to the improvement of academic achievement in some schools located in disadvantaged environments.

The present paper seeks to contrast the results of two competitive research projects. The first project has analysed the conditions and possibilities for academic success and educational continuity amongst minority youth, specifically among children of Moroccan families in Catalonia. In this project, the elements identified as the main determining factors for success are: family support; social capital coming from the peer group; a positive educational experience; and the thrust received from the interethnic associations. The second project has studied the factors that lead to success in schools located in disadvantaged areas in four Spanish cities (Barcelona and its metropolitan area, Madrid, Seville and Valencia), where minority youth are overrepresented. From this research we recognize the importance of the following elements: strong pedagogic leadership; teachers' involvement; positive school climate; and positive relational dynamics. Moreover, we identified the impact of reflection processes upon the practice; networking dynamics; and school's engagement with the closest area.

In this paper we will focus on the coincident and divergent factors, identified as conditions for success in the schools located in disadvantaged environments from Barcelona and its metropolitan area, and school factors that have emerged as enablers of successful educational paths amongst young students of Moroccan descent.

Palabras clave: éxito académico, factores escolares, minorías, marroquíes, escuelas desfavorecidas.

Keywords: academic success, school factors, minorities, Moroccan, disadvantaged schools.

Introducción

La literatura de investigación sobre migración y educación muestra cómo se reinscriben las desigualdades y se distribuyen las oportunidades en la escuela en los diversos sistemas educativos y como las políticas públicas y la estructura y cultura escolar adquieren formas y significaciones diferenciadas y colaboran en la construcción

de las trayectorias académicas (Oakes, 1985; Anyon, 1997; Crul y Doomernik, 2003; Dumay y Dupriez, 2009, entre otros).

La conocida propuesta de Ogbu (1991) y sus posteriores revisiones (Foley, 2005, Mehan et al, 1994; Flores-González, 2005; Carter, 2003; Howart & Lewis, 2003; Gibson, 2005, entre otras) permite interpretar el repertorio de comportamientos escolares de los jóvenes de minorías y de clase trabajadora considerando los principios de estratificación social que condicionan las posiciones que ocupan, y desde donde ellos y sus familias interpretan la realidad, desarrollan interelaciones y construyen expectativas y aspiraciones.

Trabajos comparativos como los recogidos en la obra de Alba y Holdaway (2013) e investigaciones longitudinales como la realizada por Suarez Orozco, Suarez Orozco y Todorova (2008) muestran las condiciones escolares – también familiares y el impacto de las políticas públicas - en las que es más fácil para los hijos de familias inmigradas desarrollar trayectorias de éxito. En la investigación de Suarez Orozco et al (2008) los jóvenes inmigrantes de éxito recibían el apoyo de la escuela, asistían a escuelas menos segregadas, con más recursos y mejor clima escolar y tenían mejores condiciones para poder acceder al conocimiento del idioma escolar, en su caso, el inglés. Asistían a centros que tenían una cultura escolar positiva y el entorno escolar en el que se insertaba su experiencia parecía ser coincidente, en cierta medida, con el que Muijs et al. (2004), entre otros autores, exponían como característico de las escuelas eficaces situadas en entornos desfavorecidos: centralidad del acompañamiento y del aprendizaje, claro enfoque en el currículum, enseñanza especialmente exigente, ambiente estimulante cognitivamente, altas expectativas hacia el alumnado, liderazgo educativo fuerte, coherencia entre el proyecto educativo y las acciones de la escuela y vinculación con el territorio, entre otras.

Al centrarnos en España, la investigación de Abajo y Carrasco (2004) pone de relieve para el caso del alumnado gitano el impacto en las trayectorias de éxito que adquieren las dimensiones socioeconómica, educativa y afectivo-relacional, mientras que en trabajos previos (Pàmies, Bertrán, Ponferrada, Aoulad, Narciso y Casalta, 2013) hemos señalado como para el alumnado de ascendencia marroquí resultan factores determinantes el apoyo recibido desde la familia, el capital social que emana del grupo de iguales, una experiencia escolar positiva y el impulso que se recibe desde el asociacionismo intraétnico.

Esta comunicación recoge estos resultados previos y profundiza en ellos a través de los aportes de dos proyectos de investigación. En uno de ellos (ARAFI 2010 - 2011)[1] se han analizado las condiciones y posibilidades para el éxito académico y la continuidad educativa entre los hijos e hijas de familias marroquíes en Cataluña. En otro (EXEDE, 2012-2014)[2], se han

[1] Proyecto ARAFI 2010: Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparativa, financiado por la Secretaria per a la Immigració i la Direcció General de Recerca de Catalunya. En este proyecto se realizó un trabajo comparativo con jóvenes mexicanos en Texas. Dr.Jordi Pàmies (IP). Dra.Marta Bertran, Dra. Maribel Ponferrada, Sra. Laia Narciso, Sr.Mustapha Aoulad y Sr, Vicenc Casalta (UAB), Dra. Angela Valenzuela, Sra.Brenda Rubio (Universidad de Austin, Texas)

[2] Proyecto EDU2011-23473 EXEDE Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos. Ministerio de Ciencia e Innovación. Dr. Ferran Ferrer (IP, hasta 2012) Dr. Jordi Pàmies (IP) Dra. Marta Bertran, Dr. Miquel Ángel Essomba, Dr. Enric Roca, Sra. Alba Castejón (UAB), Dr. Joan Senent (Universidad de Valencia), Dra. Inmaculada Egido (Universidad Complutense de Madrid) y Dr. Vicente Llorent (Universidad de Sevilla)

podido constatar los factores que conducen al éxito en los centros educativos situados en entornos desfavorecidos de cuatro grandes ciudades en España (Barcelona y su área metropolitana, Madrid, Sevilla y Valencia), donde los jóvenes de minorías se encuentran sobrerepresentados. En este caso reconocimos la importancia del liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado, la relevancia del clima de centro y de las dinámicas relacionales así como, entre otros, el impacto de los procesos sostenidos de reflexión sobre la práctica o la incidencia del trabajo en red y la vinculación del centro con el territorio (Pàmies, Bertran, Castejón, 2013) .

En esta comunicación centraremos nuestra atención en analizar las coincidencias y disonancias identificadas entre los factores condicionantes del éxito en los centros de entornos desfavorecidos de Barcelona y su área metropolitana y los factores escolares que entre los jóvenes de ascendencia marroquí resultaron ser posibilitadores del desarrollo de trayectorias de éxito y continuidad educativa.

1. Metodologia

En ambos proyectos, la metodología seguida ha sido cualitativa. En el proyecto ARAFI se establecieron dos grupos de referencia (jóvenes entre 12 y 16 años y jóvenes entre 16 y 25), se realizó una etnografía en un centro de secundaria en Cataluña y otro en Austin (Texas) y se llevaron a cabo narrativas autobiográficas de 12 jóvenes (6 chicos y 6 chicas) de entre 16 y 25 años y grupos de discusión. En el caso del proyecto EXEDE se identificaron 25 centros escolares en España (5 en cada área). En la selección de los centros educativos se contempló que fuesen escuelas o institutos públicos y concertados que acogiesen población desfavorecida y que los resultados educativos del centro fuesen exitosos[3]. En cada uno de los centros se recopiló documentación, se realizaron visitas, y se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a directores, inspectores y técnicos municipales de educación así como grupos de discusión con estudiantes, profesores y familias.

2. Profesorado y escuela: del acompañamiento al apoyo institucional

Hemos podido documentar entre los centros de entornos desfavorecidos que comparten resultados de éxito académico similares características. En todos ellos el profesorado comparte una elevada preocupación por los estudiantes y por sus aprendizajes, una elevada implicación con el proyecto educativo de centro y un alto compromiso, que se traduce en una dedicación extensa de horas y tareas ejercidas, y en el acompañamiento individualizado del

[3] Para la selección de los centros en Barcelona y el área metropolitana se ha contado con el apoyo y la colaboración del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y del Consorci d'Educació de Barcelona, que proporcionaron una lista de centros que cumplían los requisitos de selección. Agradecemos su colaboración

alumnado. En estos centros el conocimiento que tienen los profesores del alumnado es alto y los jóvenes "son acompañados", no "seleccionados". Las familias reconocen este hecho como una virtud de los centros.

Los alumnos señalan que los profesores conocen su nivel y capacidades para los diversos aprendizajes y consideran que depositan sobre ellos elevadas expectativas, incluso en ocasiones afirman que les exigen más de lo que ellos mismo habrían pensado alcanzar. "Siempre quieren un poco más", como expresa un alumno del C1:

"Los profesores esperan mucho más de lo que nosotros esperamos, por ejemplo se piensa que se está haciendo bien, pero quieren un poco más" (Alumno, C1).

Las familias también tienen esta percepción, y resaltan la implicación y el compromiso del profesorado. Consideran que la función de éste va más allá de lo que es estrictamente académico y perciben una concepción del alumno más allá del estudiante, al que "se le escucha", "se le aprecia" y "se le acompaña" en su crecimiento personal.

"Yo veo que es gente realmente implicada, y gente que se preocupa por la educación integral del alumno. No sólo por enseñarle sociales o matemáticas" (Familias, grupo de discusión centro B/C2).

El buen clima reconocido en los centros y las relaciones estrechas que el profesorado mantiene con los estudiantes van de la mano de un elevado grado de cumplimiento de la normativa, extremándose la importancia otorgada al respeto a las normas y a lo común. Este factor generalmente está relacionado con un elevado grado de exigencia académica, como manifiestan algunos estudiantes, (los profesores) "son muy exigentes", "te piden lo máximo independientemente de quien seas o de donde vengas". Esta situación es altamente valorada por los estudiantes, para quien la figura del docente es central en sus logros académicos.

Esta vinculación y compromiso es perceptible a través de los discursos del alumnado y de las familias que ponen en relieve que el profesorado y el equipo directivo están disponibles para comentar lo que sea necesario y que tienen un conocimiento real de los niños y jóvenes:

"es que ellos [los profesores] creen más en mí que yo mismo; yo pensaba que no lo podría hacer y mira, pues sí,..." (Estudiante de primaria, B/C1).

"Aquí se cuida, y es verdad que se cuidan. Se cuidan de los chicos y de las familias. Y eso pienso que es uno de los temas para el éxito escolar de nuestro centro" (Familias, grupo de discusión centro B/C3).

Los docentes son conscientes de este apoyo que ofrecen a los estudiantes y lo explicitan a través de sus discursos y de forma indirecta:

"Y hablamos de los chicos. En situaciones más formales, o más informales. En el pasillo, en el café, a la hora de... Es decir, yo creo que es una cultura de centro, ¿no? Y que yo creo que afortunadamente no se ha quedado en un conjunto de buenas voluntades individuales, sino que funciona como equipo" (Profesorado, grupo de discusión centro B/C3).

Ahora bien, cuando se refieren a las condiciones que conducen al éxito académico a los jóvenes marroquíes, se refieren a situaciones extraescolares, obviando su labor y responsabilizando a los propios jóvenes y a sus familias de los resultados que los primeros obtienen en la escuela:

[El éxito] depende de muchos factores, del origen, del grado de escolarización que tenga la persona, del apoyo familiar, del entorno, del barrio" (Profesorado, grupo de discusión).

Sin embargo, estos jóvenes marroquíes consideraron también que el profesorado es un factor importante de éxito y de influencia positiva en su experiencia escolar. El apoyo - concretado en las altas expectativas - que de forma explícita recibieron algunos de estos jóvenes por parte de algún profesor y el trato cordial y exigente en la relación diaria convirtió a este factor en clave en la construcción de sus trayectorias escolares:

"Bueno básicamente han influido más los profes, siempre ayudan los profes, siempre me han animado o sea no se siempre me quejo bueno me quejo porque veo que no son tan fáciles porque tenía al principio problemas lingüísticos y eso..." (Jóvenes, grupo de discusión chicos).

De estos profesores destacan también tanto su capacidad profesional como humana y el hecho de que valoraran los esfuerzos que hacían los estudiantes. Entienden que se "ponían de su parte":

"Si, había uno de inglés que me parece que se llamaba [...] que sí que era una persona pues... que era además de nivel profesional a nivel personal era humano, era una persona pues que hacía de su parte porque pudieras aprobar" (Ahmed, 24 años).

Afirman que el trato que recibieron de la mayor parte del profesorado fue cordial y en algunos casos incluso reconocen haber percibido discriminación positiva, en especial cuando en su escolarización eran los únicos marroquíes en la escuela y se convertían en "representantes de la diversidad":

"El que es el barrio éramos tres familias marroquíes, yo reconoce que yo he tenido un trayectoria muy apacible a nivel escolar porque era como, discriminación positiva, porque era la única, me tenían que cuidar" (Samiha, 22 años).

Sin embargo, lejos de ser una valoración que pueda hacerse extensiva al conjunto del profesorado o a la institución escolar, este apoyo se considera que se concretó en la figura de un profesor. Aún así, esta situación contrasta, con las bajas expectativas a las que algunos jóvenes marroquíes con trayectorias de éxito estuvieron sometidos, como Ahmed o Aziza, para quienes algunos profesores les pusiero "las cosas más difíciles". Para estos profesores la marroquinidad, por si misma, se convertía en el factor explicativo de los resultados académicos que se podían alcanzar:

"Había un profesor pues que yo recuerdo que era de lengua castellana. Recuerdo que hacíamos exámenes de literatura o de análisis de oraciones y demás, sacaba bastante nota y un día saqué muy buena nota y me acusó de que había copiado de que no podía haber sacado esta nota, entonces pasé, me suspendió la asignatura el primer trimestre [...] Y no había copiado evidentemente [...] Y mi comportamiento era muy bueno en clase. No sé, me decía que no, que había copiado [...] a partir de ese momento decidí no estudiar más en esa asignatura. Pensé, por más que estudiara siempre pasaba lo mismo o bien he copiado o la nota que me ponía no era la que me merecía" [Ahmed].

Y en el caso de las chicas, como Zohar tuvieron que enfrentarse a un cambio de expectativas al ser considerada "un caso perdido" en su escuela cuando decidió ponerse el hiyab. El profesorado, comenta Zohar, se sintió traicionado, entendiendo que sus esfuerzos por su " integración" no habían obtenido los resultados esperados. Una situación que pone en evidencia las dificultades que tienen en ocasiones las chicas marroquíes para poder construir unas identidades complejas y flexibles. Sin embargo, Zohar consiguió seguir sus estudios y licenciarse aunque como dice "fui el elemento exótico de la Facultad de Derecho durante un tiempo".

Discusión y conclusiones

Hemos podido constatar cómo tanto para los jóvenes de clase trabajadora en los centros de entornos desfavorecidos como para los jóvenes migrantes con trayectorias de éxito los mismos condicionantes conducen al logro académico y, cómo resulta central en su situación la labor del profesorado y del liderazgo pedagógico. Sin embargo, para los jóvenes marroquíes y musulmanes, se constata la existencia de otras barreras a las que se tienen que enfrentar y que derivan de las formas en que se construye la diversidad, y sus límites, en las escuelas. Entre estas situaciones, la disminución de expectativas a partir de cómo una parte del profesorado concibe la marroquinidad y el impacto que puede tener la visibilización de ciertos emblemas vinculados al Islam como el uso del hiyab. Tal como expusimos en trabajos previos (Carrasco, Pàmies, Ponfererada, 2011) estas situaciones nos remiten a los límites que se ofrecen en la escuela a la aculturación aditiva (Gibson, 1989. Carter, 2005, Pàmies, 2008) pero también a las dificultades de reconocimiento del Islam (Alba, 2005). En esta situación el profesorado debe superar visiones limitadas y limitadoras, tomar una decisión "política" y reconceptualizar su papel. Así lo hacen muchos de estos profesionales, cuando ponen a la escuela a disposición de estos jóvenes y les ofrecen el apoyo, el acompañamiento necesario y el capital social que en ocasiones se les niega.

Referencias bibliográficas

ANYON, J (1997) Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform. New York: Teachers College Press

ABAJO, J.E., CARRASCO, S. (2004) (ed.) Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Colección Mujeres en la Educación. Instituto de la Mujer y Centro de Investigación y Documentación educativa. Madrid.

ALBA, R. (2005) Bright vs. Blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States. Ethnic and Racial Studies. Vol. 28 nº 1, 20-49.

CARTER, P. L. (2005) Keepin' It Real: School Success beyond Black and White. New York: Oxford University Press

CARRASCO, S; PAMIES, J, BERTRAN, M (2009) Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. Revista Complutense de Educación. Vol 20 Núm 1 pp 55 – 78

CARRASCO, S., PÀMIES, J., PONFERRADA, M. (2011) Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California, Revista Migraciones, 29, pp 31-60.

CRUL,M, DOMERNIK, J (2003). The Turkish and the Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups. International Migration Review 37, 4, pp. 1039-1065

DUMAY, X ; DUPRIEZ, V. (2009) (ed.) L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre. Brussel·les: De Boeck.

ECKERT, P. (1989) Jocks & Burnouts: Social Categories and Identity in the High School. Teacher College Press: New York.

FOLEY, D (2005) Elusive Prey: John Ogbu and the Search for a Grand Theory of Academic Disengagement. International Journal of Qualitative Studies in Education, 18, 5: 643-657.

FORHAM, S.; OGBU, J. (1986) Black Students' School Success: Coping the "Burden of Action White, Urban Review, 18 (3),176-206.

FLORES-GONZÁLEZ, N. (2002) School kids/street kids: Identity development in Latino students. New York: Teachers College Press.

GIBSON, M. (1988) Accommodation without Assimilation. Sikh immigrants in an American High School. New York. Cornell University Press.

GIBSON, M, OGBU, J (1991), Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and Voluntary Minorities. New York: Garland Publishing.

GIBSON, M., CARRASCO, S., PÀMIES, J., PONFERRADA, M., RIOS, A. (2013) Different Systems, similar results. Youth of Immigrant Origin at School in California and Catalonia, in Alba & Holdaway, eds., The Children of Immigrants at School, a comparative look at integration in the United States and Western Europe, New York: New York University Press. pp 84-119

MUIJS, D., HARRIS, A., CHAPMAN, C., STOLL, L., & RUSS, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. School Effectiveness and School Improvement: International Journal of Research, Policy and Practice, 15(2), 149–175.

OAKES, J. (1985 [2005]) Keeping Track: How Schools Structure Inequality, Yale University Press

PÀMIES, J. (2008) Identidad, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona. Colecció Aportacions, nº 32. Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya

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 nº, 362.

PÀMIES, J; BERTRAN, M; PONFERRADA, M; NARCISO, L; AOULAD, M; CASALTA, V (2013) Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. Temps d'educació, 191 – 207

SUÁREZ-OROZCO, M; SUÁREZ-OROZCO, C & TODOROVA, I (2008) Learning a new land: immigrant students in American Society. Cambridge. Harvard University Press

VALENZUELA, A. (1999) Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring. Albany: State University of New York Press.

ZOLBERG, A.R. & LITT WOON, L. (1999) Why Islam Is Like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States. Politics & Society, 27 (1), 5-38.

UNA COMPARTIVA ACERCA DE LAS POLÍTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL MARCO DE DESIGUALDAD DE LOS RESULTADOS DEL INFORME PISA

Cáceres-Muñoz, Jorge
Universidad de Extremadura, Cáceres, España
jorgecm@unex.es

Flores Rodríguez, Cruz María
Universidad de Extremadura, Cáceres, España
cruz1402@gmail.com

Resumen

Este trabajo está orientado hacia la reflexión y análisis crítico de la situación de desigualdad en los resultados académicos existentes entre ciertas Comunidades Autónomas de España, una condición basada en los datos que podemos obtener de los informes PISA realizados en los últimos años. Desde la observación y crítica hacia estos datos como referente, este trabajo pretende comparar las políticas de atención a la diversidad de una y otra Comunidad Autónoma, tratando de valorar si la atención a la diversidad es un elemento condicionante del distanciamiento en los resultados. Para ello, se ha hecho una selección formada por varias Comunidades Autónomas con los resultados más altos y con los más bajos. Como unidades comparativas de análisis estableceremos las políticas e iniciativas en materia de atención a la diversidad de las distintas comunidades, con el objeto de reflexionar acerca de esta variable y su posible incidencia en los resultados.

Abstract

This work is oriented towards reflection and critical analysis of the situation of inequality in existing academic results between certain regions of Spain, a condition based on the data we can get from PISA reports made in recent years. From observation and criticism of this data as a reference, this paper aims to compare the policies of attention to the diversity of both autonomous region, trying to assess whether the attention to diversity is a determining element of detachment in the results. To do so, it has made a selection consists of several

autonomous communities with the highest results with the lowest. The comparative analysis units establish policies and initiatives for diversity of different communities, in order to reflect on this variable and its possible impact on the results.

Palabras clave: políticas, diversidad, desigualdad, comunidades autónomas.

Keywords: policy, diversity, inequality, county.

Introducción

El Informe PISA (Programme for International Student Assessment) es una prueba académica estandarizada que se realiza cada tres años a estudiantes de 15 años de diversos países. Dicha prueba es realizada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), y en el caso de España, cada Comunidad Autónoma puede desglosar sus resultados. La prueba se llevó a cabo por primera vez en el año 2000, y desde entonces viene realizándose de forma periódica cada tres años. De este modo, el informe PISA aporta datos para conocer el rendimiento académico de los estudiantes de nuestro país por Autonomías, diferenciando así las que obtienen resultados más altos de las que obtienen los más bajos.

Son muchas las voces críticas que se alzan en contra de la legitimidad de la prueba, puesto que ésta no tiene en cuenta la capacidad de integrar y manejar elementos curriculares en contextos distintos al académico. De este modo, los países cuyos estudiantes obtienen los mejores resultados son aquellos cuyo sistema educativo contempla contenidos, metodología y criterios de evaluación similares a los de la prueba de PISA (Rindermann, 2007). Ante esto, la OCDE deja claro que la prueba mide la capacidad del alumnado de aplicar e integrar sus conocimientos para resolver problemas reales (OCDE, 1999). No obstante, la instrumentalización de la evaluación desacredita la afirmación anterior, pues la expresión numérica obtenida al final de la prueba es lo que justifica la misma. Y de ese modo, las futuras reformas educativas condicionadas por el Informe PISA van a caminar en dirección a la mejora de dicho valor numérico, sin tener en cuenta otros aspectos como la educación integral del alumnado (Pérez y Soto, 2011; Fontán, 2012).

En esta línea, Popkewitz (2011) señala la incapacidad de interpretar dichos resultados de forma aislada. La dificultad de cada pregunta de la prueba se mide en función al número de estudiantes que han fallado dicha cuestión. Además, se tiene en cuenta el número de fallos que ha tenido cada estudiante para establecer un margen de competencia. Con estos datos se establece una puntuación media de 500 puntos, sobre los que oscila una variación de 100 puntos. Es por esto que el propio autor nos avisa de la incapacidad de interpretar resultados cuantitativos arbitrarios de forma aislada. Por esta razón los resultados obtenidos por los estudiantes se muestran en listas comparativas entre países, sexo, nivel socioeconómico, etc. Esto imposibilita interpretar un valor numérico como bueno o malo, si no es comparación con la media de la OCDE (500 puntos), con el de otros países de su entorno o con los valores propios obtenidos en periodos anteriores.

Aún con todo, para nuestro estudio nos interesa poco el significado de cada valor numérico de la evaluación obtenido por las Comunidades Autónomas, salvo para identificar aquellas que

mejor resultado han obtenido frente a las que han obtenido resultados más bajos. Este estudio de aproximación se justifica en una doble idea. En primer lugar la relativa a la desigualdad existente entre ciertas comunidades autónomas y que refleja el informe PISA en sus últimas ediciones. Una realidad que se corresponde con una serie de comunidades que hacen que España se divida en dos: la España del norte y la del sur. Autores como Pastor (2007) llegarán a afirmar que existe una España con distintas velocidades en materia educativa. Por ello se han tratado de escoger una muestra sencilla de tres comunidades autónomas con resultados más bajos en los últimos informes: Andalucía, Extremadura e Islas Baleares y tres comunidades con resultados más altos: Aragón, País Vasco y Castilla y León.

Tabla 1. Resultados por área y Comunidad Autónoma estudiada obtenidos en los Informes PISA desde el año 2000 al 2012.

C.A. - Año	2000			2003			2006			2009			2012		
Área	Lec.	Mat.	Cie.	Lec.	Mat.	Cie.	Lec.	Mat.	Cie.	Lec.	Mat.	Cie.	Lec.	Mat.	Cie.
Aragón							483	513	513	495	506	505	493	496	504
País Vasco				497	498	484	487	501	495	494	510	495	498	505	506
C. y León				499	505	502	478	515	520	503	514	516	505	509	519
Andalucía										461	462	469	477	472	486
Extremadura													457	461	483
I. Baleares										457	464	461	476	475	483
Media Espa.	493	476	491	481	482	487	480	480	488	481	483	488	488	484	496

Fuente: Elaboración propia

La segunda vía que complementa este análisis se enfoca sobre el estudio de las políticas de atención a la diversidad de la muestra de comunidades. Esto se fundamenta en la realidad que señalan autores como Puelles (2010) o Aubert García y Racionero (2009). Estos sitúan a la calidad y la equidad, -metas de nuestro sistema educativo-, como entes no contrapuestos y asumibles, y ponen como ejemplo las acciones ejecutadas en países de la OCDE con buenos resultados como Canadá, Finlandia o Corea. En estos países, y sobre todo en Finlandia, -paradigma europeo del informe PISA- la segregación educativa ha sido erradicada desde la acción política. Así mismo, en estos sistemas se puede decir que existe una adaptación al alumnado y a su ritmo de aprendizaje, ponen énfasis en el desdoblamiento de grupos, en la variabilidad de estilos de enseñanza y en la importancia de la educación infantil como etapa de prevención de desigualdades, entre otras acciones. Por tanto, ya que los mejores resultados PISA se corresponden con países cuya escala de equidad e igualdad está en niveles óptimos, se ha creído conveniente extrapolar este razonamiento a la realidad española y analizarla. Por tanto, el propósito central de esta trabajo será aproximarnos a conocer, mediante un análisis comparado, la relación existente entre las Políticas de Atención a la Diversidad de las diferentes Comunidades Autónomas españolas y los resultados académicos del alumnado de Educación Secundaria reflejados en el informe PISA en sus últimas ediciones.

1. Análisis de Comunidades Cutónomas con puntanciones altas en el informe PISA

Las siguientes Comunidades Autónomas poseen una realidad social diferente a la de aquellas con puntuaciones más bajas en el Informe PISA. Cuentan con una población activa en paro y una tasa de abandono escolar por debajo de la media nacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Ivie, 2013). Asimismo, el Producto Interior Bruto de estas comunidades se sitúa en torno a la media española, o por encima. Es pertinente tener estos datos en cuenta, pues las diferencias en población extranjera, en paro o en nivel socioeconómico influyen de manera determinante en los resultados académicos. A continuación se muestra un análisis de las políticas y programas sobre Atención a la Diversidad de tres de las Comunidades Autónomas con los resultados más altos obtenidos en la prueba PISA. La documentación legal de cada Comunidad Autónoma ha sido extraída de sus respectivos portales educativos en línea[1].

[1] Educaragón, Portal educativo del departamento de educación, cultura y deporte: http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?raiz=0&strseccion=PPI03&sepRuta=Sistema%20Educativo/%3Ca%20href=%27/educacion_no_uni.asp%27%3EEnse%F1anza%20no%20Universitaria%3C/a%3E/; Portal de orientación educativa de Aragón: http://orientacion.catedu.es/; Centro aragonés de recursos para la educación inclusiva CAREI: http://carei.es/; Departamento de educación, política lingüística y cultura del País Vasco: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/atencion_diversidad.html; Educacyl, información on-line para la comunidad educativa de Castilla y León, Atención a la Diversidad: http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad; Planes de actuación a la diversidad de la Junta de Castilla y León: http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad.

1.1. Políticas de atención a la diversidad en Aragón

La Comunidad Autónoma de Aragón cuenta con una población de 1.317.847 personas, de las cuales 140.183 son inmigrantes (10,64%), según datos del INE. En esta comunidad hallamos más de 10 intervenciones oficiales por parte de la Administración (entre ellas, 2 Decretos, 4 Órdenes y 4 Resoluciones) comprendidas entre los años 2000 y 2014. Entre ellas hallamos órdenes de creación de la "Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales" en el año 2001 y el "Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva" en el año 2002.

En esta línea, ha existido una preocupación por parte de la Universidad y los Centros Educativos por estrechar las relaciones, de modo que les permita establecer comunicaciones bidireccionales que satisfaga la demanda del alumnado (Liesa y Víved, 2009). A pesar de que la población inmigrante en la Comunidad Autónoma está por debajo de la media nacional, es bastante reseñable cómo ha crecido la preocupación por generar espacios de entendimiento e integración de este colectivo de modo que las diferencias culturales sirvan para enriquecer la comunidad, y no para generar pequeños guetos aislados (Palomero, 2006; Martínez de Lizarrondo, 2009). Los planes educativos autonómicos en la integración de inmigrantes deben suponer un sobrerrefuerzo para todos aquellos estudiantes que lo necesiten, bien por el escaso conocimiento de la lengua, la incorporación tardía al sistema educativo, etc. Pero no deben asumirse los planes específicos de integración de inmigrantes como meros planes de apoyos (a menudo en espacios escolares diferentes al del resto del grupo), como ocurría en diferentes comunidades de España (Martínez de Lizarrondo, 2009, p. 254).

1.2. Políticas de atención a la diversidad en el País Vasco

La Comunidad Autónoma Vasca tiene una población de 2.189.257 personas, de las cuales 137.816 son inmigrantes (el 6,29%), según datos publicados por el INE. De entre las numerosas intervenciones oficiales de la Administración de la Comunidad Autónoma, hallamos su primer decreto en el año 1998, que ordenaba la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. Le han seguido numerosas Órdenes y Resoluciones que han regulado los procedimientos de acción educativa. De esto se desprende la larga trayectoria en medida de Atención educativa a la diversidad por parte de la Administración vasca, con casi 20 años de trayectoria.

En este caso vemos cómo no es solo la cantidad, sino además la calidad de esas intervenciones oficiales lo que han generado ese clima educativo. Los resultados obtenidos en la prueba del Informe PISA no solo están muy por encima de la media nacional; además en algunos casos se halla por encima de la media de la OCDE. Es indudable que la acción pedagógica del País Vasco se encamina sobre una buena base. La ONU llegó a reconocer al Gobierno Vasco por sus buenas prácticas educativas (Gobierno Vasco, 2015).

1.3. Políticas de atención a la diversidad en Castilla y León

Teniendo en cuenta los datos facilitados por el INE, la Comunidad Autónoma de Castilla y León cuenta con una población de 2.472.052 personas, con una población inmigrante de 135.136, el 5,47%. A partir del año 2005 se aprueban mediante diferentes Órdenes los diferentes "Planes de Actuación" que den respuesta a diferentes colectivos educativos (con necesidades educativas especiales, con superdotación intelectual, de atención al alumnado extranjero, de incorporación tardía al sistema educativo etc.). Desde entonces, las diferentes Órdenes y Resoluciones para regular la aplicación de dichos Planes y orientarlos en función de las demandas.

Castilla y León viene obteniendo incluso mejores resultados que las Comunidades Autónomas ya revisadas. Parte desde una situación social y económica, a priori, menos ventajosa para la obtención de tales resultados, si tenemos en cuenta que factores migratorios, socioeconómicos, etc. intervenían sobre los resultados obtenidos en el Informe PISA. No obstante, Castilla y León es un buen ejemplo de cómo los planes de actuación por parte de la Administración sí han sabido dar una respuesta globalizada y flexible a la diversidad de estudiantes que existe en las aulas.

2. Análisis de Comunidades Autónomas con puntuaciones bajas en el informe PISA

A continuación se muestra un análisis de las políticas y programas sobre Atención a la Diversidad de tres de las Comunidades Autónomas seleccionadas con los resultados más bajos obtenidos en la prueba PISA en sus últimas ediciones. La legislación consultada ha sido obtenida de las web institucionales de las CC.AA así como de bases de datos o repositorios de leyes que han facilitado la búsqueda y calificación de las distintas propuestas legislativas[2].

[2] Portal de educación: http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/recursos/tkContent?idContent=16289&locale=es_ES&textOnly=false Servicio de información sobre discapacidad: http://sid.usal.es/dossier-i/discapacidad/316/normativa.aspx FEAADAH: http://www.feaadah.org/es/sobre-el-tdah/normativas-juridicas-y-protocolos-autonomicos-tdah.htmJunta de Andalucía. Consejería de Educación: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa ADIDE Andalucía: http://www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=11 Portal de la Consejería de Educación de Extremadura: http://www.gobex.es/web/ Portal de educación de la Junta de Extremadura (Educarex): http://www.educarex.es/atencion-diversidad.html Portal de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares. http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?coduo=7&lang=es Gobierno de Islas Baleares. Departamento de Inspeción educativa http://die.caib.es/normativa/

2.1. Políticas de atención a la diversidad en Andalucía

Según el INE la Comunidad Autónoma de Andalucía cuenta con una población de 7.076.794, y una población extranjera de 616.677 a enero de 2016, es decir un 8,7% sobre el total. De acuerdo con esto, la administración andaluza ha presentado desde finales de los años 90 y especialmente en el último lustro un gran número de intervenciones y propuestas (1 ley, 7 Decretos, 14 Órdenes, 12 Resoluciones, 5 Circulares, y 29 Intervenciones) para atender a la diversidad. Los agentes encargados de impulsar estas iniciativas legislativas han sido múltiples: la Consejería de Educación y Ciencia, la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, la Dirección General de Participación y Equidad, la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, la Consejería de Educación Cultura y Deporte, la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, la Dirección General de Planificación y Centros, la Dirección General de Participación y Solidaridad, la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa y la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de provincias como Jaén o Sevilla.

Podemos destacar el primer impulso de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, como primer paso en las maniobras para atender a la pluralidad del alumnado y las situaciones más complejas y difíciles, sobre todo derivadas de la inmigración o la minoría étnica o la desventaja socio-cultural. Temas estos de determinante complejidad para la comunidad autónoma, pero que no son el único frente al que la legislación atenderá. La atención a todo el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo será un objetivo que sobre todo en los años de 2006 a 2016 se ha visto representado en la creación de Acuerdos, Protocolos, Planes, Programas, y Ayudas.

Amén de valorar a la ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. También se ha de mencionar Planes como el Plan Integral para la prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar (2003) (2006), los de Compensación educativa (2005), campamentos de inmersión lingüística (2006), Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (2007), de Actuación para la Atención Educativa a Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (2011). Programas de profundización de conocimientos (2011-2015), de Refuerzo, Orientación y Apoyo (2013-2014), o de apoyo lingüístico para inmigrantes (2012). Y por último, señalar la existencia, desde 2012 de interesantes convenios, subvenciones, y protocolos, que ofrecen una respuesta más específica a temas como el TDAH, las Escuela Hogar, la Atención Temprana, entre otros.

2.2. Políticas de atención a la diversidad en Extremadura

Según el INE, Extremadura posee una población total de 932.021 habitantes de los que se han contabilizado a 33.368 como población extranjera (3,6%). La Comunidad Autónoma de Extremadura presenta una trayectoria más joven en la respuesta a la atención a diversidad desde la Administración educativa. El Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura; centra las actuales acciones y programas de respuesta. Sin embrago, ya antes de este marco legislativo comenzaron ciertas iniciativas que dieron pie a lo que es hoy. En

total hemos de señalar que en los últimos 16 años han estado vigentes 4 Decretos, 15 Órdenes, 4 Circulares y 11 Intervenciones. Entre los organismos que han llevado la responsabilidad de gestionar y coordinar estas iniciativas se han de destacar a la Dirección General de Formación Profesional y Promoción educativa. la Secretaría General de Educación. la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, y el Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad.

Las primeras iniciativas se centraron en atender al alumnado con dificultades de escolarización, entre cuyas causas destacaban los problemas de salud o la pertenencia a familias con trabajos de temporada o itinerantes. Así como la evaluación y el dictamen de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Por otro lado, existe toda una normativa que desde 2005 empieza regular, crear y especificar las funciones y los objetivos de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la región.

Por último ya a partir de 2012 y sobre todo a raíz del Decreto 228/2014, de 14 de octubre anteriormente mencionado, aparecen multitud de planes, programas y protocolos de actuación, y entre los que podemos mencionar los siguientes: Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (2015), Programa de éxito educativo, Refuerzo, Estímulo, Motivación para el alumnado, REMA (2014-2016), Programa IMPULSA y COMUNIC@ (2015-2016), Programa de Mejora del rendimiento y la inclusión socioeducativa del alumnado de los centros de Atención Educativa Preferente (2015-2016), el Programa MUSE-E. Y los protocolos de detección y actuación del Alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (2015) y del alumnado con enfermedades raras (2015).

2.3. Políticas de atención a la diversidad en Islas Baleares

Según el INE la población de Islas Baleares es de 617.140 habitantes, mientras que la población extranjera es de 188.662, lo que equivale a un 30,6%. El Gobierno de Islas Baleares aprobó en 2011 su decreto para la atención a la diversidad. DECRETO 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. Antes de esa fecha y con posterioridad podemos observar múltiples intervenciones oficiales (1 Decreto, 9 Órdenes, 26 Resoluciones, 1 Circular y 17 Intervenciones). Como en otras Comunidades Autónomas, la Administración pone en manos de una pluralidad de agentes la creación de propuestas. En el caso de Islas Baleares, podemos destacar las figuras del Director General de Ordenación, Innovación y Formación Profesional, el Director General de Planificación e Infraestructuras Educativas, la Dirección General de Planificación y centros, la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial o en sí misma la Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

Desde la especificidad de estos organismos de la política interna de la Comunidad Autónoma, a lo largo de la primera década del 2000 pero sobre todo a partir de 2009, se han abordado temas como: la dotación de personal para la atención a la diversidad tanto en centros públicos, como en concertados y privados; la incorporación tardía de alumnos a los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria; las adaptaciones curriculares no significativas y de acceso; la acreditación documental para la admisión en los centros de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales; los

Servicios de Atención Educativa domiciliaria; la Aulas Hospitalarias, o la evaluación de la aprendizaje tanto del alumnado de primaria como de secundaria. Así mismo, como en otras comunidades autónomas, la creación de planes y programas se multiplica sobre todo a partir de la fecha señalada. En este sentido, destacan el Plan de apoyo a la lectoescritura en segundo ciclo de Educación Primaria (2009-2014); Programas de acogida lingüística y cultural (2002); de diversificación curricular tanto en centros públicos como privados y concertados (2006-2016); de mejora del aprendizaje y del rendimiento en 3º de ESO (2015-2016); de refuerzo, orientación y acompañamiento escolar (2008-2012); de Intervención socio-educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social y escolar (2012-2014); y de escolarización compartida (2011-2016-2020). Además destacan las ayudas que desde la administración se convocan para el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (2015) o la creación de nuevos protocolos como el de detección e intervención del alumnado con Dislexia.

Discusión y conclusiones

Como señala Marchesi (2006), España se sitúa entre los países de la OCDE con un mayor nivel de equidad. O por lo menos es lo que señalaba el informe en el año 2000. Sin embargo, sin ánimo de ser catastrofistas sino prudentes, hay una serie factores que desde entonces han puesto en serio riesgo las posibilidades de vivir en un país en el que no importa en qué comunidad autónoma va a formarse un estudiante. Nos referimos a circunstancias que tienen que ver con el incremento de la población inmigrante, de alumnos con bajo o nulo conocimiento de la lengua vehicular, alumnos con baja motivación para el estudio, alumnos con necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje, etc. Y que, además, presentan una desigual distribución en los centros públicos, concertados y privados.

Estas reflexiones y hechos acerca de la equidad repercuten en otros elementos inherentes al escenario educativo de hoy. Hablamos de la calidad y de la atención a la diversidad. Santos Guerra (2011) los relaciona de manera formidable en la siguiente reflexión: "no hay calidad sin equidad. No hay equidad sin atención a la diversidad. No hay buena atención a la diversidad sin concepciones y actitudes presididas por el sentido de inclusión" (p.1). Inesperadamente, el autor nos introduce hacia la modalidad más avanzada de atención a la diversidad, lo que se ha denominado como inclusión. De esta forma, compartimos con Echeita (2010) que el sistema educativo de hoy debe caminar hacia la construcción en comunidad de una escuela inclusiva. En la que se eliminen todas las barreras que tienen que ver con la negación de la participación, con la rigidez de los esquemas mentales preconcebidos por los docentes, o con la dinámica de una escuela cerrada a su entorno. En este sentido, acciones políticas que refrendan acciones de evaluación como las del mencionado informe PISA han de someterse a examen. Y con ello, proponemos la pregunta que se hace el autor: "¿Disponemos, y esto es muy importante, de una política de evaluación que nos permita decir si los alumnos más vulnerables a los procesos de marginación, fracaso o exclusión progresan satisfactoriamente y alcanzan determinados objetivos?" (Echeita, 2010, p.12). Responder a preguntas como esta supone un reto que los sistemas educativos y en concreto las administraciones educativas no son capaces de afrontar. Entre otras cosas, porque la educación no es una ciencia exacta. Sin

embargo los procesos que tienen que ver con la implementación de políticas consensuadas, y respetadas por el vaivén de los colores políticos y que representen una estabilidad temporal, pueden darnos más información y ejemplificación sobre el por qué de esos resultados aislados en informes de evaluación.

Llegados a este punto, vemos cómo la relación: a mayor preocupación por las políticas de atención a la diversidad, mejores resultados escolares es real. Sin embargo, existen infinidad de variables que invitan a la prudencia, dando pie para que en futuros estudios se continúe probando esta premisa mediante la consulta de otras fuentes. Es evidente, como alude Schmelkes, (2011) que pretendemos una sociedad más justa, y para ello necesitamos un sistema educativo con mayores dosis de equidad, en el que la igualdad de oportunidades y la igualdad de acceso se alcancen (Blanco, 2011) en pos de la cohesión social (Tiana, 2011). Sin embargo, en ocasiones hay interferencias entre los fenómenos de igualdad y atención a la diversidad que repercuten en el alcance de ese objetivo. Bajo la pretensión de la igualdad se ha tratado a todos los alumnos por igual, cuestión que es un error, más cuando el alumnado no es homogéneo (Santos Guerra, 2011) Cada persona, es diferente, con sus inquietudes, sus debilidades, su facultades, sus estilos de aprendizaje. Por tanto es una evidencia que la heterogeneidad en el sistema educativo no puede ser tratada bajo mecanismos homogeneizadores. La existencia de alumnos diversos es el punto de partida "normal" de cualquier proceso educativo (Arnaiz, Castro y Martínez, 2008).

En esta aproximación se ha podido observar que factores como la preocupación de la Administración sobre el sistema escolar, la estabilidad política en materia educativa, la colaboración con la comunidad escolar, etc. constituyen realidades que afectan a la premisa inicial. Así, hemos visto que en el caso de las CC.AA con resultados más altos existe una larga trayectoria de políticas de atención a la diversidad. Y que pese a que hay una significativa cantidad de porcentaje de población extranjera hay una correcta implementación de programas de integración. Además se plantean líneas de colaboración estrecha entre la Universidad y los centros educativos. Por lo tanto, una estabilidad legislativa donde prima la calidad de los programas y propuestas sobre la cantidad de estas.

En cambio, la realidad de las CC.AA analizadas con resultados más bajos, presenta a panorama que no es tan homogéneo. Por ejemplo, en el caso de Andalucía, destaca la longevidad de acciones políticas con respecto a Extremadura e Islas Baleares y equiparándose esta variable a la de las CC.AA con resultados más elevados. Sin embargo, podemos deducir que la elevada población con respecto a las demás CC. AA sigue planteando retos la tarea de ofrecer una respuesta a la atención a la diversidad. Por tanto es un factor, el de la población total que en este caso invita a un análisis más completo en futuros estudios, que revele la incidencia de este en la capacidad de respuesta. Extremadura en cambio cuenta con una acción legislativa en materia de atención a la diversidad más joven. El decreto que actualmente regula esta respuesta se aprobó en 2014, aunque antes existieran pequeñas iniciativas para la respuesta educativa de determinados sectores. Esta circunstancia puede dar lugar a que todavía es necesario el paso de los años para ver que estas políticas funcionen en la región.

Por último, en el caso de Islas Baleares destaca la elevada tasa de población extranjera así como la juventud de su normativa, aspecto coincidente con Extremadura. El primer factor requerirá de una mayor incidencia y aparato legislativo en este sentido, que se traduzca en mecanismos de integración, acogida y adaptación del alumnado por factores asociados a esa condición. Espejo (2008) señala que en España la puesta en marcha de

medidas a nivel estatal para atender a este fenómeno en las Escuelas ha estado centrado más en garantizar el derecho a la educación y defender una política de igualdad de oportunidades que en centrarse en establecer mecanismos concretos para solucionar los problemas de a pie. En otras palabras, se ha establecido un marco general de actuación o de concienciación general expuesto por los textos legislativos, pero que en la micro política y en la realidad de centro y aula solo en ocasiones se ve reflejado. Relacionándolo con los datos de los informes PISA de los últimos años (2006, 2009), los autores Sampé, Arandia y Elboj, (2012) han puesto de manifiesto que el alumnado inmigrante tiene una media de entre 40 y 60 puntos menos en los resultados académicos que el alumnado autóctono de los países participantes. Por tanto, las Comunidades Autónomas cuyas tasas de alumno inmigrante sean elevadas deberán reforzar las políticas para paliar la situación de la a priori desventaja educativa. Muchos autores como Marchesi (2006), Salido (2007), Aubert, García y Racionero (2009) o Sampé, Arandia y Elboj (2012) se han atrevido a lanzar ideas-solución para combatir este contexto de injusticia, superando situaciones de racismo, marginación y potenciando la tolerancia y el respeto. O para mejorar los mecanismos de atención en los que se trate de evitar la creación de guetos en los centros y se alcance la participación explícita de la comunidad educativa en la dinámica de los centros. Para alcanzar estas metas, se ha de luchar por un sistema de admisión equitativo, se deben potenciar programas de carácter innovador tanto para alumnos como para profesores en los centros con mayores tasas de alumnos con dificultades de aprendizaje, procurar la revitalización de la escuela pública, personalizar las ayudas y los programas en función de las necesidades tanto de alumnos como de docentes, e introducir en las aulas personas de la comunidad con un perfil diferente al del profesorado, pertenecientes a diferentes culturas, religiones, lenguas u ocupación.

El factor de incidencia de las políticas de atención a la diversidad es muy variado. Tanto como la cantidad de frentes a los que ofrecer una respuesta. Ya que esta aumenta a medida que se identifican más elementos heterogéneos en el sistema educativo. Ello hace muy difícil establecer mecanismos de valoración de las políticas pues se requiere tener en cuenta variables como la estabilidad de las mismas o su capacidad de actualización y vigencia. Un equilibrio difícil de conseguir. Los resultados de las acciones legislativas han de verse con prudencia y a medio-largo plazo Por ello, amén del factor temporal, es necesario manejar otras fuentes que nos den datos sobre las características de la población de cada CC.AA. o los niveles de absentismo, fracaso o abandono escolar. Las dimensiones de este formato solo nos permiten establecer aquí una síntesis de la idea, plantear conclusiones prudentes pero que marquen decididas líneas de futuro, las cuales invitan a seguir indagando en una cuestión tan urgente como esta.

Referencias bibliográficas

ADIDE ANDALUCÍA. Recuperado de: http://www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=11

ARNAIZ, P., CASTRO, M. Y MARTÍNEZ, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. Educación y diversidad = Education and diversity: Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, 2, 35-59.

AUBERT, A., GARCÍA, C. Y RACIONERO, S. (2009). El aprendizaje dialógico. Cultura y Educación, 21 (2), 129-139.

BLANCO, R. (2011). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En: Marchesi, Tedesco y Coll (coord.). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. (87-101) Madrid: Fundación Santillana.

CENTRO ARAGONÉS DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (CAREI). Recuperado de: http://carei.es/

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA DEL PAÍS VASCO. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/atencion_diversidad.html

ECHEITA, G. (2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación en educación secundaria. En: VII Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. M.E.-RIINEE. (1-21) París_ Ediciones UNESCO.

ESPEJO, L. B. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. Revista Española de Educación Comparada, 14, 13-47.

FEAADAH. Recuperado de: http://www.feaadah.org/es/sobre-el-tdah/normativas-juridicas-y-protocolos-autonomicos-tdah.htm

FONTÁN, T. (2012). "A propósito de las pruebas PISA: las competencias en el proceso educativo". El Guiniguada 21, 23-46.

GOBIERNO DE ISLAS BALEARES. Departamento de Inspección educativa. Recuperado de: http://die.caib.es/normativa/

GOBIERNO VASCO (2015). La ONU reconoce al Gobierno Vasco por sus buenas prácticas educativas. Donostia: Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Recuperado de:http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100018_Arreta_goiztiarra_ORU_PO_c.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). Recuperado de: http://www.ine.es/welcome.shtml.

JUNTA DE ANDALUCÍA. Consejería de Educación. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa

LIESA, M. Y VÍVED, E. (2009). "Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social". Revista Argentina de Psicopedagogía 62, 1-22.

MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, A. (2009). "Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación". Revista Española de Educación comparada 15, 251-276.

MARCHESI, A. (2006). El Informe PISA y la política educativa en España. Revista de Educación, nº extraordinario, 337-355.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, Ivie. El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4

OCDE. (1999). Measuring Student Knowledge and Skills. París: OECD Publications Service.

PALOMERO, P. (2006). "Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 20(1), 91-111.

PASTOR, A. (2007). En: SANZ, L.A. "Los alumnos españoles son los que más bajan de la OCDE en comprensión lectora". El Mundo. 5 de diciembre, 20—21.

PÉREZ, A. Y SOTO, E. (2011). "Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas". Cultura y Educación 23(2), 171-182.

POPKEWITZ, T. (2011). "Numbers, Standardizing Conduct and the Alchemy of School Subjects". En Miguel A. Pereyra, Hans-Georg Kotthoff y Robert Cowen (eds.). PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools. Róterdam: Sense Publishers, 31-46.

PORTAL DE EDUCACIÓN. Recuperado de: http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/recursos/tkContent?idContent=16289&locale=es_ES&textOnly=false

PORTAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE EXTREMADURA. Recuperado de: http://www.gobex.es/web/

PORTAL DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (EDUCACYL), Atención a la Diversidad. Recuperado de: http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad

PORTAL DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (EDUCACYL), Planes de atención a la diversidad. Recuperado de: http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad

PORTAL DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE EXTREMADURA (EDUCAREX). Recuperado de: http://www.educarex.es/atencion-diversidad.html

PORTAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LAS ISLAS BALEARES. Recuperado de: http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?coduo=7&lang=es

PORTAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE ARAGÓN. Recuperado de: http://orientacion.catedu.es/

PORTAL EDUCATIVO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ARAGÓN (EDUCARAGÓN). Recuperado de: http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?raiz=0&strseccion=PPI03&sepRuta=Sistema%20Educativo/%3Ca%20href=%27/educacion_no_uni.asp%27%3EEnse%F1anza%20no%20Universitaria%3C/a%3E/

PUELLES, M. (2010). Calidad, reformas escolares y equidad social. En: Santos Rego (ed.). Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad. (24-39) Barcelona: Editorial octaedro

RINDERMANN, H. (2007). "The g-Factor of International Cognitive Ability Comparisons: the Homogeneity of Results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-Tests Across Nations". European Journal of Personality 21, 667-706.

SALIDO, O. (2007). El informe PISA y los retos de la educación en España. Madrid: Fundación Alternativas.

SAMPÉ, M. ARANDIA, M Y ELBOJ, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 73, 119-132.

SANTOS GUERRA, M. A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. En: Navarro, J. (coord.). Diversidad, Calidad y Equidad Educativas. (1-23). Región de Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

SCHMELKES, S. (2011). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En: Marchesi, Tedesco y Coll (coord.). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. (47-57) Madrid: Fundación Santillana.

SERVICIO DE INFORMACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD. Recuperado de: http://sid.usal.es/dossier-i/discapacidad/316/normativa.aspx

TIANA, A. (2011). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En: Marchesi, Tedesco y Coll (coord.). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza (113-125) Madrid: Fundación Santillana.

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN MEDIACIÓN MEDIANTE INTERCAMBIO DE MEDIADORES EN EUROPA. COMPARACIÓN ENTRE ITALIA, BÉLGICA, FRANCIA, PORTUGAL Y ESPAÑA[1]

González-Monteagudo, José
Universidad de Sevilla, España
monteagu@us.es

Hernández-Carrera, Rafael M.
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España
rmhercar@upo.es

Guichot-Muñoz, Elena
Universidad de Sevilla, España
eguichot1@us.es

Moisan, André
Conservatoire National des Arts et Métiers/CNAM, París (Francia)
andre.moisan@lecnam.net

Faria-Fortecoëf, Clarisse
Conservatoire National des Arts et Métiers/CNAM, París (Francia) clarisse.
fariafortecoef@lecnam.net

Éneau, Jérôme
Universidad de Rennes 2 (Francia)
jerome.eneau@univ-rennes2.fr

[1] Esta comunicación ofrece resultados parciales del PROYECTO ARLEKIN (GRUNDTVIG – LIFELONG LEARNING): Formación en mediación para la inclusión social a través de la movilidad europea (Referencia: 539947-LLP-1-2013-1-FR-GRUNDTVIG-GMP). El equipo del proyecto en España pertenece a la Universidad de Sevilla y está formado por José González-Monteagudo (Responsable) y por Elena Guichot-Muñoz (Investigadora senior). Agradecemos la colaboración del equipo de coordinación del proyecto en el CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) de París (Francia), compuesto por el Dr. André Moisan (director del proyecto) y por la Dra. Clarisse Faria-Fortecoëf (investigadora del proyecto). Los colegas Hernández-Carrera y Éneau han contribuido al desarrollo del proyecto y han colaborado en su aplicación. Las informaciones y perspectivas que se ofrecen en esta comunicación reflejan únicamente el punto de vista de los autores, no la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones ni las personas individuales de la Unión Europea podrán ser consideradas responsables de las opiniones contenidas en el presente texto.

Resumen

Esta comunicación parte de la constatación del aumento de la diversidad social y cultural en España en las décadas recientes. Tomando como punto de partida esta evidencia, el objetivo de este trabajo consiste en presentar la realidad europea actual sobre la mediación social e intercultural, a partir de un proyecto europeo con enfoque cualitativo, interdisciplinar y colaborativo, en el que participan universidades y asociaciones del tercer sector de cinco países (Portugal, Francia, Bélgica, Italia y España). Comentamos las aportaciones derivadas de la investigación desarrollada sobre el conocimiento disponible relativo a la mediación para la inclusión social y sobre las buenas prácticas en este ámbito. El foco central de nuestra aportación consiste en mejorar la formación y profesionalización de los mediadores europeos, mediante un programa de formación a través de estancias de intercambio de los mediadores entre los cinco países participantes. Esta formación se llevó a cabo en enero de 2016. Nuestra aportación resumen las modalidades del dispositivo aplicado, los resultados del mismo y las perspectivas e implicaciones para mejorar las prácticas de los mediadores. La participación de cinco países europeos nos permite adoptar una perspectiva comparativa que esperamos va a enriquecer el debate sobre las prácticas y políticas relativas a la mediación social e intercultural.

Abstract

This paper draws on social and cultural diversity in Spain in the last decades. Starting from this perspective, we discuss the main paradigms about cultural diversity, taking positions in favour of intercultural approaches. Then we analyse the development of Mediation for social inclusion in Spain, including sectors related to education, communities and migrations. Finally, we present the contributions from a European Project with collaborative approach, that has as main goals to increase knowledge on mediation, identify and disseminate good practices on this sector, as well as to develop professionalism of mediators and to train mediators through European mobility. Our paper summarises the training modele applied in January 2016 as well as its initial results, implications and challenges for improving work developed by social mediators. The participation of five European countries allow us to take a comparative perspective that can contribute to the currents and emergind debates on mediation in Europe and beyond.

Palabras clave: Mediación social e intercultural, inclusión social, diversidad cultural, comparación de perfiles de mediadores, formación por la movilidad europea.

Keywords: Social and Intercultural Mediation, Social Inclusion, Cultural Diversity, Mediator Profiles, Training through European Mobility.

1. Migraciones y diversidad cultural

Los migrantes, los viajeros y los estudiantes internacionales están dando lugar a nuevas formas de interdependencia, al desarrollo de sociedades transnacionales, al aumento de la diversidad cultural y a formas recientes de cooperación bilateral, regional y global, que están favoreciendo una crisis aún mayor del estado-nación. En 2007, las Naciones Unidas habían estimado que existían 200 millones de migrantes internacionales, definidos como personas que han vivido al menos un año fuera del país en que han nacido. Esto suponía aproximadamente el 3% de los 6.500 millones de habitantes del planeta (Castles y Miller, 2009, 2-7). En España se produjo entre 1950 y 1975 un proceso de emigración a otros países europeos que afectó a más de dos millones de personas. En cambio, a finales de 2009, residían en España cinco millones y medio de personas extranjeras (12% de la población total de 46 millones de habitantes), la mayoría llegadas en los últimos 15 años. Hay que contemplar estas migraciones como formando parte de un gran fenómeno global, complejo y cambiante, que afecta tanto a los que migran como a los que reciben a los migrantes, y que transforma las condiciones sociales y culturales del conjunto de los ciudadanos.

Es habitual diferenciar tres perspectivas teórico-prácticas sobre la diversidad cultural: el asimilacionismo, el multiculturalismo y el interculturalismo (Besalú, 2002, p. 64-66). El asimilacionismo considera la diversidad cultural un problema y un obstáculo, que se intenta resolver anulando las diferencias. Esta perspectiva concibe la diferencia cultural como déficit. El multiculturalismo se define a partir de la prioridad dada al grupo de pertenencia, la espacialización de las diferencias, el reconocimiento del relativismo cultural y la expresión de las diferencias en el espacio público (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 26-28). Llevado a su extremo, el multiculturalismo conduce a la fragmentación social y educativa. El interculturalismo está basado en el respeto, la igualdad y la tolerancia; tiene como objetivos "el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura; y la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y democrática" (Besalú, 2002, p. 65). El interculturalismo asume los valores de la democracia y de la autonomía individual, busca la convergencia entre libertad personal y lealtad grupal, promueve un mínimo de cohesión política y cultural, y favorece los procesos de mediación cultural en ámbitos como la interpretación lingüística, la interpretación y traducción culturales, y el asesoramiento a profesionales y a usuarios (Gimeno, 2001).

Estas tres perspectivas tienen diferentes concepciones sobre la identidad y los cambios identitarios. En nuestro caso, defendemos un concepto de identidad derivado de la perspectiva intercultural (Abdallah-Pretceille, 1999; Gimeno, 2001; De la Portilla, Serra y González-Monteagudo, 2007). La lengua es un elemento importante de la identidad cultural, una manera de ver el mundo y de tratar la realidad, una frontera que envuelve a un grupo social, y que permite identificar a los semejantes y separarlos de los demás. También forman parte del núcleo de la identidad cultural: las teorías sobre la naturaleza de las personas y de las familias, en particular sobre los niños y los roles de género; las teorías sobre la naturaleza de los muertos y del más allá; las teorías y los procedimientos sobre la socialización, el aprendizaje y la modificación de los seres humanos; las teorías sobre la naturaleza del mal, la muerte, el más allá, los valores, las creencias religiosas y el orden del mundo; las teorías sobre el poder, la autoridad y el liderazgo (De la Portilla, Serra y González-Monteagudo, 2007, p. 81-93).

Como las culturas son cada vez más heterogéneas, polifónicas, y variadas, las identidades se hacen, consiguientemente, más híbridas. Las identidades híbridas proceden del mestizaje, el diálogo y el conflicto transculturales. La experiencia del proceso migratorio de los trabajadores, los estudiantes y los viajeros implica una mayor autoconsciencia de la propia identidad. Antes del viaje, existían menos exigencias para cuestionar la propia identidad. La migración obliga al sujeto a reflexionar, cuestionar y negociar. La pérdida de los marcos de referencia de la vida cotidiana habitual, inmersa en la cultura aprendida a lo largo de los años, impone una especial agudeza para captar las diferencias de valores, estilos de vida y hábitos entre las sociedades de origen y de acogida. Este proceso se desarrolla en varias etapas: la toma de conciencia sobre el grado de validez de la cultura de origen, y las negociaciones internas para buscar un nuevo equilibrio (síntesis de las dos culturas, repliegue identitario y defensivo en la cultura de procedencia, adaptación y asimilación estratégica de la cultura de acogida, vivencia conflictiva de la diversidad cultural y dificultad para integrar las dos culturas) (Ochoa, 2011).

2. La mediación social e intercultural para la inclusión social en España

Como hemos documentado en el epígrafe anterior, el aumento de la población migrante produjo un aumento importante de la diversidad y, consecuentemente, también produjo un desarrollo de los procesos de mediación social e intercultural. Asimismo, la crisis económica ha causado un aumento en el desempleo, la pobreza y la exclusión social. En esta difícil situación, existe la prioridad de crear, como decimos, procesos de mediación que resuelvan conflictos potenciales entre diferentes grupos que compiten, en mayor medida que antes de la crisis, por acceder a los pocos empleos disponibles y a recursos y servicios en el sector público y asociativo. Podemos decir que la situación que vivimos en España actualmente sobre la mediación es equivalente, salvadas las distancias, a la que se vivió en Francia a mediados de los años noventa del pasado siglo, momento en que se comenzaba a desarrollar un creciente interés hacia los procesos de mediación social. A partir de 1995 se forman los primeros mediadores sociales en contextos interculturales en Madrid, y en Andalucía comienzan, al mismo tiempo, las primeras experiencias de formación a personas inmigrantes en habilidades interculturales para que puedan ejercer como mediadores interculturales (Andalucía Acoge).

Sin embargo, la mediación parece ser siempre una práctica emergente, precisamente por la heterogeneidad de sus formas, "diversa en sus aplicaciones, polivalente y multifuncional; una práctica que se proyecta además sobre diversos campos (diferentes contextos de conflicto o de disputa)" (Rivero y Caunedo, 2008, p. 7). La dificultad a la hora de definir este concepto se basa precisamente en la diversidad de profesiones que intervienen en la mediación, procedentes de la psicología, del derecho, del trabajo social, de la pedagogía, de la antropología y de otros ámbitos. Las prácticas también son muy heterogéneas debido a los diferentes contextos en los que se produce, por lo que no pueden encasillarse en una única definición. Viana llega a la conclusión de que, finalmente, todo depende del paradigma con el que se trabaje. Los paradigmas que presenta Viana (2011) son: a) *La mediación es un método*; hay autores como Suares que reivindican el gerundio "mediando", en lugar del sustantivo, a fin de no cosificar el proceso (2008, p. 44); b) *La mediación es un proceso*

de resolución de conflictos; diferenciando "negociación" y "mediación" de "arbitraje" o "litigio"; otros autores prefieren otros términos, como "regulación, conducción, gestión o transformación" (Viana, 2011, p. 36). La autora finalmente expone una teoría de la mediación como cultura, para devolver a los ciudadanos el poder de afrontar sus propios conflictos junto con el hecho de ofrecerles una opción 'ganar-ganar' en la resolución de los mismos frente al tradicional modelo de 'ganar-perder' (2011, p. 46), aunque destaca la necesidad de que exista un cambio en la mentalidad y en el modus operandi de la sociedad frente a los conflictos. Para entender la amplitud del concepto, a continuación resumimos la realidad de la mediación en España en referencia a tres ámbitos: educativo, intercultural y comunitario.

2.1. Ámbito escolar y educativo.

En este ámbito, Viana recoge la información legislativa fundamental para comprender la reglamentación que existe en este terreno a nivel nacional. La Ley 7/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz atribuye expresamente al Gobierno la promoción de la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación (art. 2.7). Y, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece como un principio y un fin del sistema educativo español la educación para la resolución pacífica de conflictos y cita expresamente la mediación al atribuir al Director o Directora de los centros educativos la labor de garantizar la mediación en los conflictos que puedan producirse. Tal y como afirma Viana, la ley es una tentativa de solución, que queda inacabada por la falta de asunción de compromisos concretos, y por la responsabilidad total que le ceden a la figura del director o directora, sin especificar un modelo de actuación: "Por una parte, se suele atribuir funciones de mediación a los directores y a los tutores (entre otros) y, por otro, se suele ofrecer la posibilidad de que personas de los diferentes sectores de la comunidad educativa puedan ser formadas para ejercer como mediadoras" (p. 466), con la excepción de Extremadura que solo acepta a los trabajadores sociales como mediadores. En adelante, la autora analiza la mediación escolar en cada una de las comunidades autónomas de España, y una de las conclusiones que extrae es precisamente el desarrollo normativo e institucional de la mediación en el ámbito educativo en España desde 2005, si bien alerta de que existe una desigualdad entre las comunidades.

2.2. Ámbito comunitario.

En el ámbito comunitario, uno de los estudios más recientes (2013) y relevantes es el de Josep Buades Fuster y Carlos Giménez Romero, titulado *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios*, elaborado gracias a CeiMigra, Imedes, bajo el auspicio de la Generalitat Valenciana. Este manual ofrece una visión del estado actual del país, sumido en una crisis que afecta en concreto a los barrios más desfavorecidos. Específicamente, se centra en el análisis de La Coma, un barrio de Paterna, término municipal ubicado en Valencia que se considera uno de los más estigmatizados en los últimos años, en el que se han llevado a cabo estrategias de mediación social desde 1994 (Buades &

Giménez, 2013, p. 27). También colaboran en el espacio de El Fraile, en el municipio de Arona (Tenerife), donde conviven cerca de 9.000 habitantes de 77 nacionalidades diferentes. En este caso se trabaja la mediación comunitaria e intercultural. Uno de los capítulos más novedosos es el que dedican a las Comunidades de Aprendizaje que están proliferando en España, donde se une la mediación comunitaria y la mediación educativa.

En la región de Cataluña ha sido muy importante el trabajo desarrollado por el grupo *Desenvolupament comunitari*, entidad de economía social y solidaria creada en el año 1993 que trabaja en la investigación y la experimentación de proyectos de transformación social a través del diálogo. Su acción se concreta en los campos de participación ciudadana, mediación y acción comunitaria, accesibilidad e inclusión social. En la revista *Trama* Javier Wilhem (agosto 2014) nos habla precisamente de la Mediación Comunitaria que se desarrolla en Cataluña por parte del Gobierno desde hace más de doce años, una acción que se gesta en comunidades con el fin de evitar la escalada del conflicto. Es significativo el alcance que han tenido estas iniciativas en España, ya que se consigue la puesta en marcha del programa de Mediación Ciudadana de la Diputación de Barcelona, que da un gran impulso a la mediación desde los ayuntamientos.

A pesar de la evidente desigualdad de la presencia de Mediación para la inclusión social entre las diferentes comunidades autónomas, existe una tradición de colaboración entre entidades de diferentes regiones del estado español. Por ejemplo, en el proyecto *Horizon*, el grupo mencionado *Desenvolupament comunitari* y la Federación "Andalucía Acoge" trabajaron durante varios años sobre la formación y el perfil profesional del mediador social. Este trabajo conjunto desembocó en la publicación de un libro importante (Bermúdez et al., 2002), que sigue siendo referenciado y citado.

2.3. Ámbito Intercultural.

En relación con la mediación intercultural, uno de los logros más importantes se ha dado gracias al Programa de "Interculturalidad Comunitaria Universitaria", que forma parte del Programa de "Interculturalidad y Cohesión social" de la Obra Social La Caixa (también llamado Programa ICI). Marco Marchioni y José Álamo escriben uno de los capítulos del manual de Buster y Giménez dedicado a la intervención intercultural en barrios. Andalucía Acoge tomó la iniciativa en la mediación intercultural con el fin de resolver el impacto que produjo la llegada de la inmigración en los años 90 del pasado siglo. Es pionera en el trabajo con inmigrantes en el Estado español y contribuye a la creación de una ciudadanía intercultural, co-responsable de la realidad socio-cultural que le rodea.

Por otro lado, el Servicio de Mediación Intercultural de la Comunidad de Madrid (SEMSI), bajo la coordinación inicial de Carlos Giménez Romero, ha sido pionero en España en el desarrollo de buenas prácticas en mediación intercultural. Desafortunadamente, después de once años y medio de funcionamiento, el SEMSI dio paso en el 2009 a un nuevo dispositivo de dinamizadores que estaría a cargo de CEAR (Comisión de Ayuda al Refugiado) y que apostarían por un trabajo más directo con los afectados, cuestión que provocó la suspicacia del ex director del propio SEMSI. El propio Carlos Giménez continúa su labor en la región de Castilla la Mancha reflejada en publicaciones y programas como *El Manual de Casos* (www.uam.es/otroscentro/imedes/docs/publi/mediacion_manual_casos.pdf), tras su

nombramiento como director del Instituto de Migraciones, Etnicidad y Desarrollo Social la UAM (Universidad Autónoma de Madrid). Según este texto en esta comunidad la mediación intercultural se inicia en 1999 con el Servicio de mediación de la Sagra Alta, y continúa hasta el día de hoy cada vez con más fuerza (Giménez, 2009).

3. Discusión y conclusiones sobre el Programa Europeo de Formación en Mediación por medio de la movilidad europea

Cuatro de los coautores de este trabajo participamos como socios en el proyecto europeo Arlekin (Formación en mediación para la inclusión social a través de la movilidad europea), proyecto financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Lifelong Learning: Grundtvig. Este proyecto, que se desarrolla entre octubre de 2013 y septiembre de 2016, está liderado por el CNAM de Lorraine y el CNAM de París (Francia), y cuenta con los siguientes socios: CRESM, de Palermo (Sicilia, Italia); EGREGOROS, de Bruselas (Bélgica); Universidad de Minho (Portugal); y Universidad de Sevilla (España). La lengua de trabajo del proyecto es el francés.

Su objetivo general es experimentar un programa de formación en Mediación para la Inclusión Social (MIS), mediante un dispositivo de movilidad europea, basado en la práctica tradicional de los compañeros del Tour de France, en la que los "aprendices" aprendían el oficio mediante un proceso de inmersión en la práctica cotidiana de "maestros" de diferentes ciudades. Con base en este modelo, proponemos un dispositivo de formación para que la mediación social se pueda aprender a través de este proceso de inmersión en diversos contextos, tal y como se hacía antiguamente con los oficios. Este dispositivo experimental constituiría el embrión de una propuesta derivada del proyecto, para la aplicación de un dispositivo permanente de formación en mediación social (en contextos escolares, de diversidad cultural y de migraciones, en el espacio público, en el ámbito de la salud, en el ámbito intergeneracional, en resolución de conflictos, etc.), a través de la movilidad.

En la fase desarrollada en enero de 2016, la movilidad europea o *Tour de Europa*, hemos tratado de vincular diferentes modos de abarcar la mediación, con el fin de realizar un trabajo reflexivo y vivencial sobre esta disciplina en Europa. La actividad central ha consistido en una estancia de inmersión en un país europeo, de dos semanas de duración, intercambiando mediadores entre los socios del proyecto. Antes de la etapa de este trabajo de campo, se diseñó la acción formativa, incluyendo un seminario presencial en Francia, que contó con la participación de los mediadores que viajaron a otros países. Al finalizar el proceso, se hizo un balance presencial de todo el proceso, celebrado en la ciudad de Braga (Portugal).

En el caso español, que se desarrolla bajo la coordinación de la Universidad de Sevilla, hemos escogido tres iniciativas de mediación que han funcionado como estructuras de acogida de mediadores, que contemplan de alguna forma los tres ámbitos comentados anteriormente (escolar, comunitario e intercultural), y que desarrollan un programa integral de formación en mediación mediante la movilidad europea. Las asociaciones españolas que acogieron a los mediadores extranjeros han sido:

a) La Asociación Barró, que es una asociación socioeducativa, sin ánimo de lucro, que se inició en 1994 en el barrio de Vallecas

de Madrid. Pretende intervenir, de forma sistemática y continuada, en coordinación con diferentes grupos e instituciones del entorno. Su finalidad fundamental es crear un espacio socioeducativo, de desarrollo personal y comunitario, para población en situación de vulnerabilidad, marginación y/o exclusión social.

b) La Asociación para la Mediación Social EQUA, una organización sin ánimo de lucro que nace en 1997 como una necesidad de intervenir con las personas con discapacidad intelectual en el territorio. Su metodología de trabajo se basa en el Trabajo en Equipo y trabajo en red, por un lado, y normalización para la inclusión social a través del fomento de la autonomía personal y el uso de los recursos comunitarios.

c) La Fundación Sevilla Acoge, que constituyó la primera iniciativa colectiva nacida en España con el fin específico de trabajar con la población inmigrante residente en el país. El principal objetivo es ayudar a las personas inmigrantes a insertarse en esta sociedad, sin renunciar a lo que son, así como dar a conocer sus aportes y valorar su presencia como un hecho positivo socialmente. Desarrollan programas tales como acogida, dinamización de jóvenes o mediación intercultural.

Las reflexiones extraídas del contacto entre los distintos mediadores se recogerán en una especie de ateneo virtual que proporciona *Arlekin*: http://www.arlekin-eu.fr/wakka.php?wiki=ArleKin, una página web donde los protagonistas viajeros volcarán su vivencia. Esta 'obra maestra' final tendrá la forma de un "diario de viaje" y permitirá, en primer lugar, que el MC (viajero) evalúe su "trabajo" y, en segundo lugar, que integre y articule diferentes dimensiones identificadas previamente, calibrando así el aprendizaje obtenido tras la estancia. De esta forma, a través de la experiencia de inmersión y del contacto intercultural, apoyamos la mediación para la inclusión social como un modo innovador de intervención social, relevante para enfrentar los nuevos desafíos de la cohesión social en las sociedades europeas contemporáneas. Esta mediación se declina de manera particular y específica en los cinco países miembros del proyecto. Sobre estas diferencias estamos trabajando en la fase final de este proyecto, que concluye a finales de septiembre de 2016.

Referencias bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999) L'éducation interculturelle. Paris: PUF.

BESALÚ, X. (2002) Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis.

ANDALUCÍA ACOGE (2008) Tendiendo puentes. Experiencias de mediación social intercultural desde el ámbito educativo. Granada: Andalucía Acoge.

BUADES FUSTER J. Y GIMÉNEZ ROMERO, C. (2011) Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios. Valencia: CeiMigra, Imedes.

BERMÚDEZ, K. ET AL. (2002) Mediación intercultural. Una propuesta para la formación. Madrid: Editorial Popular.

CASTLES, S.; MILLER, M. J. (2009) The Age of Migration. London: Palgrave.

DE LA PORTILLA, A.; SERRA, A.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2007) De lo visible a lo invisible. Análisis de los procesos de inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante. Sevilla: Fundación Sevilla Acoge.

DEMORGON, J.; LIPIANSKY, E. M. (1999) Guide de l'interculturel en formation. Paris: Retz.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (COORD.) (2009) La mediación social intercultural en Castilla la Mancha: Manual de casos. Toledo: Junta de Castilla la Mancha.

GIMENO, J. (2001) Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

OCHOA, C. (2011) Histoires de vie: entre la reconnaissance et la reconstruction. Les chemins de l'identité dans les expériences migratoires et les relations interculturelles. In : José González-Monteagudo (Ed.). Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire. Paris: L'Harmattan, 139-165.

RIVERO, A.; CAUNEDO, P. (2008) Mediación local, conflictos etnoraciales y discriminación: estado de la cuestión y experiencias en España. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

SUARES, M. (2008) Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas. Buenos Aires: Paidós.

VIANA, I. (2011) La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. Tesis Doctoral inédita. Universitat de València. Recuperado de http://84.88.10.27/handle/10803/81400

WILHELM WAINSZTEIN, J. (2014) La experiencia de la mediación comunitaria. Una realidad en Cataluña. Revista La trama, nº 42.

TÉCNICAS CLAVES PARA POTENCIAR EL CAMBIO DE ACTITUD HACIA EL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Rodríguez-Díez, José Luis
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
jlrdiez@gmail.com

Pérez-de-Guzmán, Victoria
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mvperpuy@upo.es

Bas-Peña, Encarna
Universidad de Murcia, Murcia, España
ebas@um.es

Resumen

Pese a los grandes avances sociales las personas con diversidad funcional tienen peores resultados académicos, menor participación económica, mayores tasas de pobreza y persisten los estereotipos y estigmas hacia ellas. Por ello, se hace imprescindible promover el cambio de actitudes hacia esta población. La persuasión es una estrategia clave para ese cambio.

Mediante un muestreo teórico de fuentes documentales y bajo un enfoque diacrónico, hemos realizado una descripción de las técnicas más importantes para el cambio de actitud a favor de la inclusión de personas con diversidad funcional. Indicando, en cada una de ellas, los programas en los que se han utilizado dichas técnicas y han sido efectivas.

Las actitudes se pueden cambiar. Sin embargo para que este cambio sea efectivo y duradero ha de realizarse de forma programada y estructurada. Con esta revisión demostramos cómo las técnicas utilizadas para el cambio de actitudes son efectivas, consistentes y económicas de implementar.

Abstract

Despite the great social advances of people with disabilities studies show that they have poorer academic results, lower economic participation, higher rates of poverty and stereotypes and stigmas towards them still persist. Therefore, it is essential to promote

change of attitudes towards this population. Persuasion is a strong key strategy for change.

Through a theoretical sampling of documentary sources and under a diachronic focus approach, we performed a description of the most important techniques for the change of attitudes in favor of the inclusion of people with disabilities. The documentation indicated that any of the programs that have used these techniques were found to be effective.

Attitudes can be changed. However, for this change to be effective and durable it must be done in a planned and structured way. With this review we show how the techniques used for changing attitudes are effective, consistent and inexpensive to implement.

Palabras clave: diversidad funcional, cambio de actitudes, técnicas inclusivas.

Keywords: functional divesity, change of attitudes, inclusive techniques.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2011 en el estudio *Carga Mundial de Morbilidad* estimó que en el año 2011 había 95 millones de menores de 14 años (5,1% de la población mundial) que padecía algún tipo de diversidad funcional y de ellos 13 millones (0,7%) algún tipo de diversidad funcional grave.

En todo el mundo, las personas con diversidad funcional tienen peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin diversidad funcional. Además tenemos que tener en cuenta, como afirma a Organización Mundial de la Salud, que "la discapacidad forma parte de la condición humana: casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida" (OMS, 2011, p. 295).

Las personas con diversidad funcional son diversas y heterogéneas, pese a ello, una gran parte de población las estereotipa en personas en sillas de ruedas y algunos otros grupos "clásicos" como las personas ciegas o sordas (Park, 2007).

Las investigaciones indican que las actitudes hacia las personas con diversidad funcional actúan de manera fundamental en su integración y en el éxito en su proceso de enseñanza aprendizaje (Castejón, 2004; Bueno, 2010).

A pesar de los grandes avances sociales persisten los estereotipos y los estigmas hacia las personas con diversidad funcional en todo el mundo. Algunas culturas considera que las personas con discapacidad son una especie de castigo divino o transmiten mala suerte (Ingstad 1995; O'Sullivan & MacLachlan, 2009), además se equipara a la discapacidad con la incapacidad (World Bank, 2009; OMS, 2011). Las barreras arquitectónicas así como las actitudes de la familia, los docentes, el alumnado y el mismo sistema educativo inciden en la inclusión de los niños con diversidad funcional en las escuelas convencionales (Kvam & Braathen, 2006). Este rechazo es el que hay que superar rompiendo las barreras físicas, psicológicas y sociales que impiden la participación plena y activa del alumnado con diversidad funcional en su vida educativa.

Los estudios se han centrado, principalmente, en el conocimiento de la actitud del profesorado con respecto a la diversidad funcional. Conocer estas actitudes y encontrar los aspectos y dimensiones que pueden modificarlas positivamente ha sido su objeto de estudio e intervención (Moreno, Rodríguez Ortiz, Saldaña & Aguilera-Jiménez, 2006; Jenaro, Flores, Beltrán, Tomşa & Ruiz, 2014).

Los cambios actitudinales necesarios para la inclusión de alumnado con diversidad funcional en las escuelas ordinarias deberán afectar a todos los miembros de la comunidad escolar, a las políticas educativas, a las asociaciones de personas con diversidad funcional y a los responsables de la formación del profesorado (Abellán, De Haro & Escarbajal, 2010). Estos cambios pretenden hacer entender que la diversidad funcional es sólo una capacidad distinta y que todos y todas en algunos, o en muchos, aspectos de nuestra vida somos *discapacitados* y por tanto necesitamos de los demás para realizarnos como personas en sociedad.

1. La persuasión

El 27 de Enero de 2006 en Nueva York la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Louise Arbour, intervino en la sesión para la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con diversidad funcional declarando que, *"más que la falta de recursos, son las actitudes las que, a menudo, obstaculizan el ejercicio de los derechos de las personas con diversidad funcional"*.

Una de las formas más importantes y difundidas de cambiar las actitudes es a través de la comunicación. En dicha comunicación la persuasión es clave como estrategia para el cambio de actitudes antes las personas con diversidad funcional.

En muchas ocasiones somos persuadidos porque seguimos determinadas reglas heurísticas de decisión que hemos aprendido por experiencia u observación. La persuasión no es resultado del análisis realizado sobre la validez del mensaje, sino fruto de alguna señal o característica superficial de éste, de la fuente que lo emite o de las reacciones de otras personas que reciben el mismo mensaje. Algunos de los heurísticos utilizados con mayor frecuencia se basan en la experiencia de la fuente, en la semejanza, en el consenso, o en el número y longitud de los argumentos. De esta manera, es más probable que las reglas heurísticas sean utilizadas cuando hay baja motivación, hay baja capacidad para comprender el mensaje, se da una alta prominencia de la regla heurística y los elementos externos al propio mensaje son muy llamativos.

Independientemente de la aproximación que tomemos para el cambio de actitudes, dos son las principales características que se han encontrado asociadas a las fuentes con mayor poder persuasivo: la credibilidad y el atractivo.

La credibilidad de una fuente depende básicamente de la competencia y sinceridad con que es percibida. La competencia se refiere a si el receptor considera que la fuente tiene conocimiento y capacidad para proporcionar información adecuada. La competencia con que una fuente es percibida depende, a su vez, de numerosas características, entre ellas: educación, ocupación y experiencia, fluidez en la transmisión del mensaje, posición defendida por el emisor, etc. La sinceridad de una fuente depende, entre otros factores, de que

sea percibida como carente de afán de lucro pero, sobre todo, las fuentes son percibidas especialmente como sinceras cuando hablan en contra de su propio interés.

2. Método seguido en nuestro estudio

La metodología seguida está centrada principalmente en un método descriptivo basado en un enfoque diacrónico y mediante un muestreo teórico de fuentes documentales. El propósito metodológico es realizar una revisión de los programas para el cambio de actitudes hacia la diversidad funcional agrupándolos según las distintas técnicas que utilizan para conseguirlo.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986, citado por Hernández, Fernández, Baptista & Casas, 1998) y así mismo, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así —y valga la redundancia— describir lo que se investiga.

3. Técnicas de intervención para el cambio de actitud

Múltiples son los trabajos respecto a las actitudes en el ámbito educativo hacia la diversidad funcional. Como apuntan González Hernández y Baños (2012) hay propuestas de estos trabajos dirigidas al personal docente (Ainscow, 2001, 2005; Echeita, 2008; Luque, 2008; Parrilla, 2009; Vignes, Coley, Grandjean, Godeau & Arnaud, 2008; Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Navarro, Grandjean & Arnaud, 2009). Dirigidas a alumnado de primaria (Aguado, Flórez & Alcedo, 2003 y 2004; García Florez, León & Alcedo, 2009). A alumnado universitario (Moreno, Rodríguez Ortiz, Saldaña & Aguilera-Jiménez, 2006), y en menor cantidad hacia alumnado de secundaria (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2011).

Un gran número de los programas implementados para el cambio de actitudes hacia la diversidad funcional utilizan las siguientes técnicas como estrategia (Aguado, Flórez & Alcedo, 2004): a) contacto con personas con diversidad funcional; b) información; c) información más contacto; d) equipos de trabajo cooperativo; e) entrenamiento en habilidades interpersonales; f) simulación de diversidades funcionales y, g) programas de tutoría por parte de los compañeros. A continuación desarrollaremos cada una de estas técnicas así como algunos de los programas implementados utilizando cada una de ellas a lo largo del tiempo.

3.1. Técnica de contacto con personas con diversidad funcional

Esta técnica posibilita a través de un contacto programado, p.ej. charlas, coloquios o excursiones, el intercambio de experiencias y vivencias previamente planificadas. Ha demostrado ser una técnica potente para provocar el cambio hacia actitudes más positivas. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 1. Técnica: Contacto con personas con diversidad funcional

Estudio	Conclusiones
Rapier, Adelson, Carey & Croke (1972) Voeltz (1980) Manetti, Schneider & Siperstein (2001) Cameron & Rutland (2006) Ossa (2013)	Mejora en actitudes hacia la diversidad funcional A mayor contacto, mejor actitud El contacto tiene un efecto positivo El aprendizaje vicario mejora las actitudes El contacto produce una valoración positiva

Fuente: Elaboración propia

3.2. Técnica de información

Esta técnica utiliza la información, proporcionada en forma directa por personas expertas o por las propias personas con diversidad funcional o bien de manera indirecta por medio de películas, cuentos etc., para establecer un dialogo acerca de temas relacionados con la diversidad funcional. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 2. Técnica: Información

Estudio	Conclusiones
Lazar, Orpet & Demos (1976) Gottlieb & Switzky (1982) Fiedler & Simpson (1987) Fisher-Polites (2004)	Mejora en actitudes hacia la diversidad funcional Mejora en actitudes hacia la discapacidad intelectual Diferencias positivas en ambos grupos experimentales Mejoras en las actitudes del grupo hacia el autismo

Fuente: Elaboración propia

3.3. Técnica de información más contacto

La combinación de las dos técnicas anteriores produce resultados muy positivos. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 3. Técnica: Información más contacto

Estudio	Conclusiones
Skrtic (1982) Leyser, Cumblad & Strickman (1986) Aguado, Flórez & Alcedo (2003) Krahé & Altwasser (2006) Alcedo, Gómez, Aguado, Arias & González (2013)	Mayor ganancia en el grupo información más contacto Diferencias positivas en el grupo experimental Cambios positivos en actitudes hacia personas con diversidad funcional La mejora en el cambio de actitudes se mantiene en el seguimiento La mejora en el cambio de actitudes se mantiene en el tiempo

Fuente: Elaboración propia

3.4. Equipos de trabajo cooperativo

Esta técnica consiste en la realización de tareas en grupos formados por personas con y sin diversidad funcional, ésta ha de realizarse de forma conjunta y la recompensa por la realización correcta es para el grupo completo. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 4. Técnica: Equipos de trabajo colaborativo

Estudio	Conclusiones
Rynders, Johnson, Johnson & Schmidt (1980) Díaz-Aguado, Royo & Baraja (1994) Shevlin & O´Moore (2000) Crespo, González & Montávez (2013)	Diferencias significativas en cuanto a interacciones y mejor valoración de síndrome Down Mejoras en la actitud hacia los invidentes Las respuestas positivas se mantienen al largo del tiempo Ligeras mejoras en cuanto a percepción e inclusión.

Fuente: Elaboración propia

3.5. Entrenamiento en habilidades interpersonales

Esta técnica proporciona destrezas para interrelacionarse e interactuar con compañeros con diversidad funcional de forma efectiva. Consiste en el entrenamiento en habilidades sociales de una forma dirigida. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 5. Técnica: Entrenamiento en habilidades interpersonales

Estudio	Conclusiones
Pelechano, García Pérez & Hernández (1994) Fumero (1997) Morales, Cerezo, Fernández, Infante & Trianes (2009)	Cambios positivos hacia la integración de alumnado invidente Los cambios positivos se mantienen a los 9 meses Aumento de la competencia social, el autoconcepto general, el autoconcepto social y el apoyo social percibido por los adolescentes con discapacidad motora

Fuente: Elaboración propia

3.6. Simulación de diversidades funcionales

En esta técnica, tanto el role-playing, la simulación de algún tipo de diversidad funcional o el aprendizaje vicario son las estrategias utilizadas para lograr el cambio de actitudes en positivo. Estos programas se suelen combinar con lo de información. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 6. Técnica: Simulación de diversidad funcional

Estudio	Conclusiones
Clunies-Ross & O´Meara (1989) Conejero & Lopezuazo (1999) del Campo & Fernández Pombo (2015)	Diferencias significativas que se mantienen en el tiempo Fomento de actitudes solidarias, tolerantes y de respeto Resultados muy positivos

Fuente: Elaboración propia

3.7. Técnica de tutoría por parte de los/as compañeros/as

Con los programas que utilizan esta técnica se trabajan las habilidades sociales y académicas tanto de tutores, alumnado sin diversidad funcional, como de tutelados, alumnado con diversidad funcional. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 7. Técnica: Tutoría por parte de los/as compañeros/as

Estudio	Conclusiones
Fenrick & Petersen (1984) Hughes, Copeland, Guth, Rung, Hwang, Kleeb & Strong (2001) Valdebenito (2012)	Actitudes positivas que se mantienen en el tiempo Mejoras en el conocimiento, concienciación y trato hacia la diversidad funcional Se destaca la mediación realizada por los alumnos tutores para facilitar el aprendizaje de sus compañeros vulnerables

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La comunicación nos hace ver con claridad los estereotipos y estigmas que aún existen hacia las personas con diversidad funcional. Lo les lleva a tener un sin fin de barreras de todo tipo (físicas, psicológicas y sociales) que les impide poder desarrollarse como cualquier ciudadano/a de pleno derecho. Pretendemos que el que lea estas líneas sea consciente de las limitaciones con las que se encuentran estas personas, ajenas a ellas mismas. Las etiquetas que les son asignadas, no tiene fundamentación alguna, por lo que no sólo hay que defender eliminar las barreras físicas ; sino trabajar mucho y con metodologías y estrategias adecuadas las barreras mentales.

Con las técnicas referenciados podemos afirmar que las actitudes se pueden cambiar, se demuestra que son consistentes y efectivas, además, la implementación es económicamente viable. Sin embargo, para que este cambio sea efectivo y duradero en el tiempo ha de realizarse de forma programada y estructurada.

Por tanto, desde aquí, animamos a toda la comunidad educativa a promover la implementación y a la comunidad científica a continuar la investigación y validación de este tipo de estrategias tan estrechamente ligadas a lograr la integración educativa y social, real y no teórica, del alumnado con diversidad funcional.

Referencias bibliográficas

ABELLAN, R., DE HARO, R. & ESCARBAJAL, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. Revista de educación inclusiva, 3 (1), 149-164.

ARBOUR, L. (27 de enero de 2006). Discurso de la Alta Comisionada de Naciones Unidas para los Derechos Humanos dirigido al Comité Especial creado por la Asamblea General en su séptimo periodo de sesiones. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc7stathchr.htm

AGUADO, A., FLOREZ, M.A. & ALCEDO, M.A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. Análisis y Modificación de Conducta, 29 (127), 673-704.

AGUADO, A., FLOREZ M.A. & ALCEDO, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. Psicothema, 16(4), 667-673.

AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares, Madrid: Narcea Ediciones, vol. 84.

AINSCOW, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. Cuadernos de Pedagogía, 349, 78-83.

ALCEDO, M.A., GOMEZ, L., AGUADO, A., ARIAS, B. & GONZALEZ, R. (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de Educación Primaria. Universitas Psychologica, 12(2), 493-504.

BOSSAERT, G., COLPIN, H., PIJL, S. & PETRY, K. (2011). Social participation of pupils with special educational needs at the start of secondary school. European Conference on Educational Research, location: Berlin date:13-16 September 2011

BUENO, A. (2010). Una mirada ilusionada al futuro de los Servicios de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad. Buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad. En A. Bueno (ed.). Buenas prácticas durante los estudios universitarios en la recepción de la información (pp. 10-33). Alicante: Editorial CEE Limencop.

CAMERON, L. & RUTLAND, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. Journal of Social Issues, 62 (3), 469-488.

CASTEJON, L. (2004). Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Oviedo.

CLUNIES-ROSS, G. & O'MEARA, K. (1989). Changing the attitudes of students towards peers with disabilities, Australian Psychologist, 24(2), 273-284.

CONEJERO, J. & LOPEZUAZO, M. (1999). Si hoy puedo ser tú, mañana te comprenderé mejor: una experiencia escolar de acercamiento a la discapacidad visual. Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual, 30, 40-44.

CRESPO, J.M., GONZALEZ, I. & MONTAVEZ, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 24, 107-112.

DEL CAMPO, J. & FERNANDEZ, N. (2015). Iguales pero iguales: Propuesta para el conocimiento de las discapacidades en enseñanza secundaria, Retos, 0(4), 21-35.

DIAZ-AGUADO, M.J., ROYO, P. & BARAJA, A. (1994). Programa para favorecer la integración escolar de niños ciegos: Investigación. Madrid: ONCE.

ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 9-18.

FENRICK, N. & PETERSEN, T.K. (1984). Developing positive changes in attitudes towards moderately/severely handicapped students through a peer tutoring program, Education and Training of the Mentally Retarded, 19(2), 83-90.

FIEDLER, C.R. & SIMPSON, R.L. (1987). Modifying the attitudes of nonhandicapped high school students toward handicapped peers. Exceptional Children, 53(4), 342-349.

FISHER-POLITES, C. (2004). We all fit in: A program designed to promote understanding among typical children for children with disabilities. Journal of Positive Behavior Interventions, 6(3), 181-187.

FUMERO, A. (1997). Habilidades interpersonales como facilitadoras del cambio de actitudes hacia la integración en primer ciclo de la escolarización. En II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, (pp. 20-22). Universidad de Salamanca e IMSERSO.

GARCIA FLOREZ, M.A. LEON A. & ALCEDO, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. Anuario de psicología clínica y de la salud, 5, 85-98.

GONZALEZ HERNANDEZ, J. & BAÑOS, L. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. Cuadernos de Psicología del Deporte, 12(2), 101-108.

GOTTLIEB, J. & SWITZKY, H.N. (1982). Development of school-age children's stereotypic attitudes toward mentally retarded children. American journal of mental deficiency, 86(6), 596-600.

HERNANDEZ, R., FERNANDEZ, C., BAPTISTA, P. & CASAS, M.L. (1998). Metodología de la Investigación, México: Mc Graw Hill.

HUGHES, C., COPELAND, SR., GUTH, C., RUNG, L.L., HWANG, B., KLEEB, G. & STRONG, M. (2001). General education students' perspectives on their involvement in a high school peer buddy program. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36(4), 343-356.

INGSTAD, B. (1995). Disability and culture. Berkley: University of California Press.

JENARO, C., FLORES, N., BELTRAN, M., TOMSA, R. & RUIZ, M.I. (2014) Necesidades educativas e inclusión escolar: el peso de las actitudes. Revista INFAD. Psicología de la Infancia y la Adolescencia, 4(1), 605-612.

KRAHE, B. & ALTWASSER C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention. Journal of Community and Applied Social Psychology, 16(1), 59-69.

KVAM, M.H. & BRAATHEN, S.H. (2006). Violence and abuse against women with disabilities in Malawi, SINTEF, 1-65.

LEYSER, Y., CUMBLAD, C. & STRICKMAN, D. (1986). Direct intervention to modify attitudes toward the handicapped by community volunteers: The learning about handicaps programme. Educational Review, 38(3), 229-236.

LAZAR, A.L., ORPET, R. & DEMOS, G. (1976). The impact of class instruction on changing student attitudes. Rehabilitation Counseling Bulletin, 20, 66-68.

LUQUE, D. J. (2008), "Valores y necesidades educativas especiales: Elementos para un estudio psicoeducativo, INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1, 125-136.

MANETTI, M., SCHNEIDER, B.H. & SIPERSTEIN, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. International Journal of Behavioral Development, 25(3), 279-286.

MORALES, F., CEREZO, M.T., FERNÁNDEZ, F.J., INFANTE, L. & TRIANES, M.V. (2009). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria. Revista Latinoamericana de Psicología, 41(1), 141-152.

MORENO, J., RODRIGUEZ ORTIZ, I., SALDAÑA, D. & AGUILERA-JIMENEZ, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. Revista Iberoamericana de Educación, 40(5), 1-12.

OSSA, C. (2013). Actitudes de estudiantes sobre personas con discapacidad en la Universidad del Bío-Bío. Psicogente, 16(29), 32-42.

O'SULLIVAN, C. & MACLACHLAN, M. (2009). Childhood disability in Burkina Faso and Sierra Leone: an exploratory analysis. En M. Maclachlan & L. Swartz (Eds.), Disability and international development. Towards inclusive global health (pp. 161-179). Dordrecht: Springer.

OMS. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Nueva York: Naciones Unidas.

PARK, A. (Ed). (2007). British social attitudes survey 23rd report. London: Sage.

PELECHANO, V., GARCIA PEREZ, L. & HERNANDEZ, A. (1994). Actitudes hacia la integración de invidentes y habilidades interpersonales: Planteamiento y resultados de dos programas de modificación. Integración: Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual, 15, 5-19.

PARRILLA, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. Revista de Educación, 349, 101-118.

RAPIER, J, ADELSON, R., CAREY, R. & CROKE, K. (1972). Changes in children's attitudes toward the physically handicapped. Exceptional Children, 39, 219-223.

RYNDERS, J.E., JOHNSON, R.T., JOHNSON, D.W. & SCHMIDT, B. (1980). Producing positive interaction among Down syndrome and nonhandicapped teenagers through cooperative goal structuring. American Journal of Mental Deficiency, 85(3), 268-273.

SHEVLIN, M. & O'MOORE, A.M. (2000). Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities. European Journal of Special Needs Education, 15(2), 206-217.

SKRTIC, T.M. (1982). Modification of attitudes of regular education pre service teachers towards visually impaired student. Journal of Visual Impairment and Blindness, 76(2), 49-52.

SUAU, J. (2002). Actitudes, situación y opinión del docente ante la evaluación del alumno con necesidades educativas especiales. En D. Forteza & M.R. Roselló (Coord.), Educación Especial: Educación, diversidad y calidad de vida (pp. 697-704). Universitat Illes Balears.

VALDEBENITO, V. (2012). Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión, (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona.

VIGNES, C., NICOLA COLEY, N., GRANDJEAN, H., GODEAU, E. & ARNAUD C. (2008), Measuring Children´s attitudes towards peers with deabilities: a review of instruments, Developmental Medicine and Child Neurology, 50(3), 182-189.

VIGNES, C., GODEAU, E., SENTENAC, M., COLEY, N., NAVARRO, F., GRANDJEAN, H. & ARNAUD, C. (2009). Determinants of students´ attitudes towards peers with disabilities. Developmental Medicine and Child Neurology, 51(6), 473-479.

VOELTZ, L.M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. American Journal of Mental Deficiency, 84(5), 455-464.

WORLD BANK. (2009). People with disabilities in India: from commitments to outcomes. Washington: World Bank.

DIDÁCTICA DEL BILINGÜISMO PARA EL ALUMNADO PERTENECIENTE A MINORÍAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.

Varo-Millán, Juan Carlos
Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba
atc306@yahoo.es

Ruiz-Calzado, Inmaculada
Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba
m62rucai@uco.es

Resumen

A diferencia de hace años, la principal inquietud educativa de los padres en la actualidad se centra en el aprendizaje del inglés de sus hijos, más aún cuando éstos pertenecen a una minoría que pudiera implicar su exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y por ende una mayor dificultad de incorporación al mercado laboral al finalizar sus estudios. Esta preocupación se justifica en el hecho de que la Comisión Europea ha determinado que al menos el 50% de los alumnos de 15 años tengan en el primer idioma extranjero el nivel de usuario independiente (B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: MCERL). Y que al menos el 75% de los alumnos estudien dos idiomas extranjeros. Así, responder con calidad y equidad a la diversidad existente desde un paradigma inclusivo se convierte en uno de los mayores retos educativos de nuestros tiempos.

Abstract

Unlike years ago, currently the main educational concerns of parents focuses on learning English for their children, even more when they belong to a minority that could imply their exclusion in the process of teaching and learning of a second language and therefore greater difficulty in entering the labour market after graduation. This concern is justified by the fact that the European Commission has determined that at least 50% of pupils aged 15 have to use the first foreign language at the independent user level (B1 according to the Common European Framework of Reference for Languages: CEFR). And at least 75 % of students have to study two foreign languages. Thus, quality and equity respond to diversity from an inclusive paradigm becomes one of the biggest educational challenges of our times.

Palabras clave: Aprendizaje, bilingüismo, minorías, atención a la diversidad, paradigma inclusivo.

Keywords: Learning, bilingualism, minority, attention to diversity, inclusive paradigm.

Introducción

La educación debe tener como su paradigma esencial la inclusión educativa pues es garante de la democratización de la sociedad con la búsqueda de la equidad y por ende la no discriminación, con un proceso que debe ir más allá del mero proceso de eliminación de barreras más propio del paradigma integrador que hacía recaer la responsabilidad sobre el propio alumnado perteneciente a una minoría, entendiendo minoría en su sentido más amplio, refiriéndonos a grupos de personas con: trastornos de conducta, discapacidad, diversidad cultural, inmigración, religión minoritaria, etc., donde la perspectiva era qué podía hacer este alumnado para alcanzar su potencial. Así, el paradigma inclusivo debe articularse para establecer qué puede hacer el centro educativo en el que se encuentre matriculado el perteneciente a una minoría para poder desarrollar todo su potencial y alcanzar los objetivos establecidos (Varo y Llorent, 2014).

El Informe Coleman (1966), ya puso de manifiesto que los efectos de la escolarización son desiguales en función del origen de los alumnos y alumnas, frente a la concepción que consideraba a la escuela un instrumento de igualitarismo social. Pero no será hasta que se publicó el Informe Warnock, (1978), cuando se hable de necesidades educativas especiales, poniendo la clave fuera de la persona con discapacidad e incidiendo en el contexto, precisando que las necesidades educativas especiales no se centran en las deficiencias, sino en el conjunto de apoyos temporales o permanentes que se ofrecen desde el Currículum. Este será el incipiente nacimiento de la integración que habrá de evolucionar hasta la inclusión educativa.

Según Booth y Ainscow (2002) la inclusión educativa se reduce a un conjunto de procesos que tienen por objetivo minimizar, y si es posible eliminar las barreras que pudieran limitar el proceso de aprendizaje así como la participación de todos.

Así pues, la calidad en educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias debe basarse en la equidad en la educación que garantice la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. La inclusión educativa se convierte en el paradigma que debe articular la organización de los centros educativos para con ello favorecer la no discriminación en educación para prevenir y luchar contra las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (Echeita, 2006).

El logro de una formación personalizada que propicie una educación integral pasa por el aprendizaje de una segunda lengua, por ello el objetivo europeo para 2020 es que todo el alumnado adquiera las destrezas y conocimientos necesarios para comunicarse en dos lenguas y se incentive en la medida de lo posible una tercera (Comisión Europea, 2012). La Comisión Europea determina qué grado de bilingüismo se tiene en función del número de horas de enseñanza en una segunda lengua. Así en el intervalo de 5-15% es un grado bajo; siendo medio entre 15-50%; y alto por encima del 50%. Con lo que aquellos sistemas educativos donde dos lenguas convivan al 50% se convierten en referencia.

1. Situación en España.

Por el momento, España está lejos de Canadá en la convivencia de dos lenguas oficiales al 50%, pues según el último estudio comparativo sobre la situación del aprendizaje de las lenguas, nuestro país se situaba como el tercer país con peores resultados, después de Hungría y Bulgaria.

La dificultad de España para conseguir un nivel uniforme en materia de enseñanza de lenguas extranjeras radica en las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de educación, y más aún cuando se trata de la atención a la diversidad en la enseñanza de dicha segunda lengua. Esto puede verse reflejado incluso en la diferente nomenclatura que se utiliza cuando nos movemos de una Comunidad Autónoma a otra (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Nomenclatura del bilingüismo en las diferentes CCAA de España

CCAA	Referencia para la enseñanza bilingüe
Junta de Andalucía	Plurilingüismo
Aragón	Centros bilingües de Aragón
Asturias	Programas bilingües
Baleares	Linguas Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats
Canarias	Programa de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad
Cantabria	Educantabria
Castilla-La Mancha	Enseñanzas en idiomas
Castilla y León	Educacyl
Cataluña	Estudios de idiomas
Extremadura	Programas Bilingües
Galicia	Linguas
La Rioja	Educarioja
Madrid	AICOLE
Murcia	Programas bilingües
Navarra	Plurilingüismo

País Vasco	Programa lingüístico del Departamento de Educación
Valencia	Programas de educación bilingüe

Fuente: Elaboración propia

A esto hay que añadir que debido al número de lenguas que existen, se hace necesario marcar los criterios lingüísticos dentro de Europa marcados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El Consejo de Europa definió los niveles de competencia lingüística y las capacidades necesarias, así todas las titulaciones europeas en lenguas se rigen siguiendo los criterios: Considerándose de usuario básico (A1 y A2), usuario intermedio o independiente (B1 y B2) y usuario avanzado o competente (C1 y C2). Si bien, después las comunidades autónomas establecen sus propios objetivos por niveles para cada etapa educativa, así como los objetivos necesarios para la atención a la diversidad en la enseñanza de idiomas.

Esto ha provocado que España vaya a la cola en cuanto a implantación del bilingüismo, aunque hace algo más de un lustro ya se comenzó a desarrollar algún programa bilingüe (Ver Tabla 2).

Tabla 1: Nomenclatura del bilingüismo en las diferentes CCAA de España

Año	Programa
2000	Se aprueba el currículo integrado hispano-británico para Educación Infantil y Primaria.
	Programa Sócrates, CE (2000-2006)
	Concluyen las transferencias de competencias en Educación del Estado a las CCAA.
2001	Año Europeo de las Lenguas.
2002	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)
	15-16 de marzo: Acuerdo de Barcelona. Los jefes de Estado y de Gobierno de la UE refrendaban el programa de trabajo: “Educación y Formación 2010”.
2003	"Plan de Acción 2004-2006" de la CE para promover el aprendizaje de idiomas.
2004	Inicio del Programa de Colegios Bilingües en la Comunidad de Madrid.

2005	Comunicación de la Comisión Europea "Estrategia marco para el multilingüismo".
	Nace 'eTwinning', la comunidad de centros escolares de Europa.
	16 de mayo: Acuerdo Marco entre España y Francia sobre los programas educativos.
	20 de junio: Real Decreto que regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio sobre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council de 1996.
2006	Ley Orgánica de Educación (LOE).
2007	Programa 'Lifelong Learnig' (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundvig) de la Comisión Europea.
2008	10 de enero: Acuerdo entre España y Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat
	30 de sept.: Renovación del Convenio Cultural entre España y el Reino Unido.
2009	"Educación y Formación 2020" (Unión Europea): Erasmus+ (2014-2020) / Comisión Europea.
2010	El Gobierno pone en marcha el Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) con una dotación de 120 millones de euros.
	Renovación del acuerdo con el British Council.
2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
	Renovación del acuerdo con el British Council.
2014	Nuevo programa Erasmus+ (2014-2020).
2015	Se aprueban nuevos ciclos bilingües de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía con la Orden de 13 de marzo de 2015. Que además transforma en plurilingües determinados centros bilingües.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, The British Council, APEE, Instituto Cervantes, Consejo de Europa, Comisión Europea, Parlamento Europeo, BOE y Red de Centros Bilingües.

El fracaso educativo en la enseñanza de un segundo idioma al alumnado perteneciente a una minoría ha sido provocado por centrar la metodología de enseñanza en la teoría lejos de la praxis. El informe Delor's (1996) de la UNESCO ya mantiene que la educación debería basarse en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Así, el alumnado no sólo debe recordar, sino comprender, describir e ilustrar, para después construir y por ende usar, lo que es especialmente relevante para evitar la exclusión.

El idioma más hablado en Europa es el inglés, con lo que este se convierte en una herramienta para evitar la exclusión, es un indicador de éxito educativo, y por tanto ha de ser la piedra angular de la inclusión educativa de los centros.

El informe "Los europeos y sus lenguas" de la Comisión Europea (2012) pone de manifiesto la situación de este indicador de éxito educativo, y cuyas conclusiones se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 3: Resumen Informe Comisión Europea. Los Europeos y sus lenguas

Porcentaje	Conclusión
44%	Admite no conocer ningún otro idioma además de su lengua materna.
38%	Afirma tener suficientes competencias en inglés como para mantener una conversación.
50%	Afirma hablar inglés como lengua materna o como idioma extranjero.
14%	Afirma conocer el francés o el alemán además de su lengua materna.
56%	Puede mantener una conversación en un idioma distinto de su lengua materna.
En 19 de los 29 países encuestados	El inglés es el idioma más conocido, siendo los más destacados: Suecia (89%), Malta (88%) y los Países Bajos (87%).

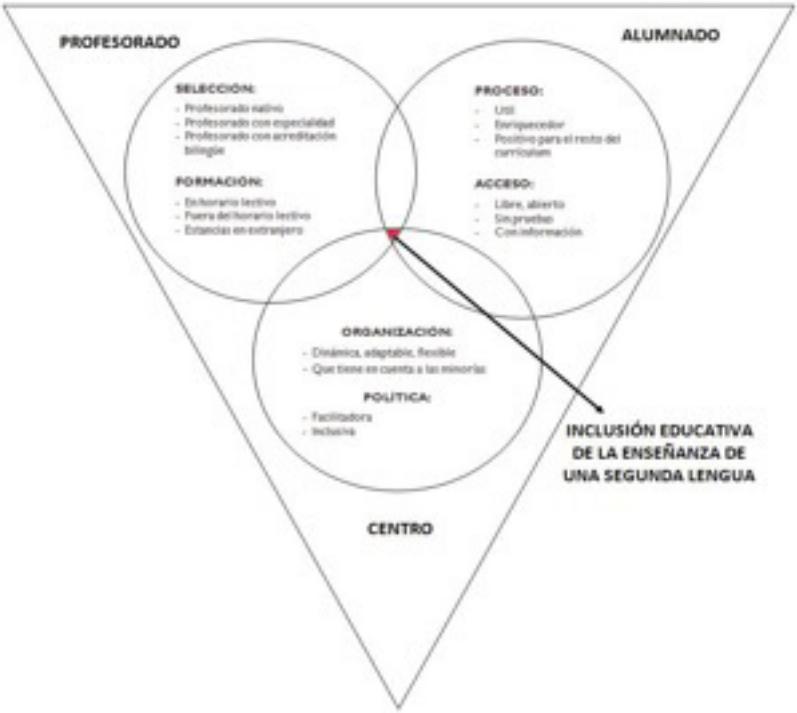
Fuente: Elaboración propia

2. Atención a la diversidad en el alumnado en riesgo de exclusión por pertenencia a una minoría.

El docente el recurso sobre el que se articula un proyecto bilingüe, por lo que su adecuada formación es esencial para el éxito del proceso. El profesorado debe estar capacitado para enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Riehl, 2000).

Si buscamos la confluencia de todos los factores para determinar la Inclusión Educativa, encontramos un modelo al que hemos llamado de interdependencia triádica de la Inclusión Educativa:

Figura 1: Modelo Multifactorial de Inclusión Educativa



Fuente: Elaboración propia

Si se pretende favorecer el desarrollo de una educación bilingüe de carácter inclusivo, la formación del profesorado es uno de los componentes primordiales. En este sentido, experiencias internacionales (Ainscow, 2005; Slee, 2001) y otros estudios (Infante y Matus, 2009; Tenorio, 2007) arrojan luz sobre la importancia de esta formación.

Con respecto al centro educativo, su organización y sus políticas Slee (2000) establece que son fundamentales en la formación adecuada del docente. Siendo un constructo dinámico y contextualizado, lo que permitirá articular acciones de cambio para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua a todo el alumnado, pertenezca o no a una minoría.

El bilingüismo entendido desde el paradigma inclusivo dejaría de ser un elemento identificador de la dificultad de aprendizaje para convertirse en una herramienta de diagnóstico y desarrollo cultural y por tanto integrador en su sentido más amplio (Ainscow, 2001).

Por otro lado, en los centros educativos deben participar activamente todos sus actores (Booth y Ainscow, 2000; Freire, 1998). Así, se hace necesario que los centros educativos faciliten a todo el alumnado las herramientas necesarias que les permitan desarrollar diferentes vías de utilización y aprovechamiento de la información, teniendo en cuenta a todos los actores del sistema educativo (Lather, 1991; Thomson y Gunter, 2007; López y Carbonell, 2002).

Canton (2000) por su parte, señala que el perfil de los centros educativos ha de articularse en la colaboración de todos los agentes, con una organización descentralizada que facilite la captación y atención a las necesidades, que fomente la participación y el desarrollo profesional, todo el ello en clave de democracia participativa y horizontalidad.

El punto de encuentro entre todos los factores mencionados es lo que hemos venido a llamar: *Inclusión educativa de la enseñanza de una segunda lengua.* Así, el Consejo Europeo con el objetivo de incentivar la formación en una segunda lengua, contribuyendo así a minimizar el riesgo de exclusión por pertenencia a una minoría propone algunos programas (Ver Tabla 4).

Tabla 4: Iniciativas del Consejo Europa

Programa	Breve descripción
ERASMUS	*Movilidad para estudiar en instituciones dentro del entorno europeo*
LEONARDO DA VINCI	*Intercambios y estancias entre instituciones o empresas formadoras*
PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS (PEL)	*Recopilación de información para documentar el proceso de aprendizaje del propietario y utilizarse como aval de conocimientos entre centros educativos*
COMENIUS	*Refuerzo con objetivo cualitativo en el ámbito de la educación infantil, primaria y secundaria, facilitando la cooperación entre centros educativos dentro de Europa*
	***Asociaciones Comenius-Regio**: entre instituciones locales y regionales para la educación escolar que fomenta la cooperación interregional a nivel europeo.*
	***Proyectos multilaterales:** para elaborar, promover y difundir las mejores prácticas en materia de educación, nuevos métodos y materiales didácticos, así como desarrollar, promover y difundir cursos de formación para el profesorado.*

Fuente: Elaboración propia

La interdependencia triádica de la Inclusión Educativa queda explicitada en que para obtener resultados positivos, todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: familia, centro educativo, profesorado y alumnado juegan un papel determinante en el éxito de los programas, siendo imprescindible que lo apoyen de manera inequívoca (Lindholm-Leary, 2001; Shannon y Milian, 2002) para conseguir la inclusión educativa de la enseñanza de una segunda lengua que además ayude a evitar la exclusión.

Estudios previos realizados sobre el multilingüismo y el multiculturalismo en general demuestran que miembros de distintas minorías tenían opiniones positivas hacia los programas bilingües (Cazabon, Lambert y Hall, 1993), resultados similares

a los obtenidos entre alumnos españoles matriculados en escuelas con parecido modelo educativo (Blas Arroyo, 2002; Huguet y Llurda, 2001; Lasagabaster, 2001; Torres-Guzmán y Etxeberría, 2005).

Conclusiones

Parece lógico concluir que en general el aprendizaje de una segunda lengua facilita la inclusión del alumnado cuando pertenece a una minoría, y que dicha inclusión se da donde confluyen la triádica profesorado, alumnado y centro. Es decir, cuando los agentes principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua se articulan para desarrollar las habilidades lingüísticas del alumnado.

Se evidencia que el uso de las TIC y la enseñanza bilingüe están íntimamente relacionadas: las lenguas son un instrumento para la comunicación y las TIC favorecen su aprendizaje (Ferreira, 2006 y 2007). Además, hemos descubierto que las TIC tienen otras características comunes con la enseñanza bilingüe: las TIC y la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) comparten las 4 C's de las que habla Coyle (2010): Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura. Por lo que ambas son herramientas útiles e imprescindibles para la consecución del objetivo ulterior de la inclusión educativa a través de la enseñanza de una segunda lengua.

Cuando se da la interdependencia triádica de la Inclusión provoca que el alumnado sienta no sólo la necesidad comunicativa, sino la oportunidad lingüística y social de participar activamente en la construcción de su propio conocimiento, asumiendo progresivamente el control de su propio aprendizaje.

La formación desde el paradigma inclusivo parte del enfoque teórico y práctico donde el alumnado toma decisiones individuales y colectivas para el desarrollo de hábitos, habilidades y mejora de sus relaciones sociales, combinando aspectos propios de la organización eficiente de la enseñanza propiciado por el centro educativo: óptima participación de todo el alumnado pertenezca o no a una minoría, dinamismo y entretenimiento. Todo ello, orquestado con un profesorado en formación continua, hace que se obtengan resultados positivos en relación al desarrollo de competencias comunicativas en inglés (o cualquier otro segundo idioma), lo que posibilita la inclusión educativa real.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos, España: Narcea.

AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change. Journal of Educational Change, 6: 109-124.

BEYER, L.E. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. Journal of Teacher Education, 52: 151-161.

BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.

BLAS ARROYO, J. L. (2002). The languages of the Valencian educational system: The results of two decades of language policy. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 5 (6), 318-338.

CANTÓN, I. (2000). Las tecnologías como utopía en la sociedad de la información y el conocimiento y su incidencia en las instituciones educativas, en LORENZO, M. et al. (eds.). Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal, Granada: Grupo Editorial Universitario, 445-461.

CAZABON, M., LAMBERT, W. E. & HALL, G. (1993). Two-way bilingual education: A progress report on the Amigos programs. Santa Cruz, CA: The National Center for Research on Cultural Diversity & Second Language Learning.

COLEMAN J. S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; MCPARTLAND, J.; MOOD A.; WEINFELD, F. Y YORK, R. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, U.S. Government Printing Office. Informe Consultado el 12 de marzo de 2016 en: https://docs.google.com/file/d/0Byhtrdi1KzqBRmdDQlhfM3NLeDA/edit?pli=1

COYLE, D., HOOD, P. AND MARSH, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning, Cambridge: Cambridge University Press.

COMISIÓN EUROPEA (2012). Los europeos y sus lenguas. Informe Consultado el 12 de marzo de 2016 en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_es.htm

DELOR'S, J. (1996). La educación encierra un Tesoro. Madrid: Santillana-UNESCO.

ECHEITIA, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

FERREIRA, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera, en Revista Signos, 39 (62), 309-406.

FERREIRA, A. (2007). Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores, en Revista Signos, 40 (65), 521-544.

HUGUET, A. & LLURDA, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 4 (4), 267-282.

INFANTE, M. Y MATUS C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses, Disability and Society.

LASAGABASTER, D. (2001). Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country. Journal of Multilingual & Multicultural Development, 22 (5), 401-425.

LATHER, P. (1991). Getting smart: Feminist research and pedagogy within/in the postmodern, New York: Routledge.

LINDHOLM-LEARY, K. (2001). Dual language education. Clevedon, England: Multilingual Matters.

LÓPEZ TORRIJO, M. Y CARBONELL PERIS, R. (2002). De la exclusión a la integración educativa. Centros específicos de educación especial versus Centros de Recursos. En VIII Congreso Nacional de Educación Comparada: La educación obligatoria en Europa y Latinoamérica. Situación actual y perspectivas de futuro. Salamanca: Universidad de Salamanca-SEEC.

RIEHL, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration, Review of Educational Research, 70: 55-81.

SHANNON, S. & MILIAN, M. (2002). Parents choose dual language programs in Colorado: A survey. Bilingual Research Journal, 26 (3), 681-696.

SLEE, R. (2000). Keynote speech: talking back to power. The politics of educational exclusion. International Special Education Congress 2000. Including the excluded. University of Manchester 24th-28th July.

SLEE, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect?, Educational Review, 53: 113-123.

TENORIO, S. (2007). Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

THOMSON, P. & H. GUNTER (2007). The Methodology of Students-as-Researchers: Valuing and using experience and expertise to develop methods, Discourse: studies in the cultural politics of education, 28: 327-342.

TORRES-GUZMÁN, M. & ETXEBERRÍA A, F. (2005). Modelo B/Dual language programmes in the Basque Country and the USA. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 8 (6), 506-528.

VARO MILLÁN, J.C. Y LLORENT, V.J. (2014). Currículum y atención a los alumnos con las altas capacidades en la educación obligatoria. Estudio comparado entre España y Reino Unido. XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada, pp. 482-501.

WARNOCK, M. (1978): The Warnock Report: Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres: Her Majesty's Stationery Office. Consultado el 12 de marzo de 2016 en: http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/

INTERACCIÓN SOCIOAFECTIVA E INTEGRACIÓN CULTURAL EN ESCUELAS SITUADAS EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD[1]

Saavedra Burgos, Laura Isabel
Docente del Departamento de Curriculum e Instrucción. Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile
lasaaved@udec.cl

Maldonado Elevancini, Cecilia
Docente del Departamento de Curriculum e Instrucción. Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile
cemaldon@udec.cl

Castro Hidalgo, Abelardo
Docente del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile
acastro@udec.cl

Resumen

Este estudio se enmarca en el Proyecto: *"Distintos estilos de enseñanza en establecimientos que atienden a niños de alta vulnerabilidad y su impacto en el logro escolar, desde la perspectiva de la dialéctica de los aprendizajes*[2]*"*,su propósito es caracterizar la interacción socioafectiva que establecen los profesores cuando consideran o no la cultura de sus estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se analizaron notas de campo recogidas en clases de profesores de educación básica que se desempeñan en escuelas pobres.

Los hallazgos de distintas investigaciones señalan que los profesores que se desempeñan en contextos sociales deprivados logran aprendizajes en sus alumnos, a pesar de la distancia cultural entre el curriculum escolar y la cultura de sus estudiantes. Esto se logra por medio de la conciencia teórica e investigativa de su praxis y la consideración de la herencia cultural de sus estudiantes. El control, manejo y equilibrio de las emociones son determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que se reconoce la necesidad de que el docente se vincule desde una perspectiva personal con sus estudiantes, considerando en esta vinculación el aspecto afectivo.

[1] Esta investigación contó con la colaboración de las alumnas seminaristas de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Srtas. Nicole Lazo y Denisse Montero.

[2] Proyecto financiado por de la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, desarrollado en la Facultad de Educación de dicha universidad.

Abstract

This study is part of the Project: "Different teaching styles in schools serving high-vulnerable children and its impact on school achievement, from the perspective of the dialectic of learning [1]". Its purpose is to characterize the socio-affective interaction established by teachers when they consider or no the culture of their students in the teaching-learning process. Field notes taken in classes of primary education teachers who work in poor schools were analyzed.

The findings of various researches indicate that teachers who work in deprived social contexts achieve learning in their students, despite the cultural distance between the school curriculum and the culture of their students. This is accomplished through theoretical and research awareness of their practice and the consideration of the cultural heritage of their students. Control, management and balance of emotions are determining factors in the teaching-learning process so it is recognized the need for the teacher to be linked from a personal perspective with their students, considering for this relationship the emotional aspect.

Palabras clave: estilos de enseñanza, contradicción cultural, habitus.

Keywords: teaching styles, cultural contradiction, habitus.

Introducción

En los últimos años el sistema educativo chileno ha sido cuestionado desde varios ámbitos. Los cuestionamientos se relacionan con la baja calidad y los altos niveles de desigualdad. Al respecto el informe OCDE (2004), advertía que la educación en Chile está influenciada por mecanismos de mercado para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y que este mercado educativo conduce a la discriminación.

La sociología entrega explicaciones de lo que sucede en la escuela. La teoría la de la reproducción social señala que los sistemas educativos acostumbran validar patrones culturales que han sido admitidos por la sociedad como "aceptables". Estos permean el curriculum declarado, realizado y oculto, a pesar de la brecha de este curriculum con las experiencias culturales de los estudiantes, especialmente, de aquellos que provienen de sectores pobres del país:

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una arbitrariedad cultural, cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases. (Bourdieu y Passeron, 1996, P. 25)

Desde esta perspectiva se entiende que el funcionamiento de la escuela integra un sistema de reproducción de la estructura de clase, lo que implica la imposición de una

cultura socialmente legitimada. A esto se suman las ideas aportadas por Basil Bernstein (1997), que indica la existencia de un código elaborado y un código restringido, estos códigos sociolingüísticos son un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes.

Los estudiantes insertos en escuelas "vulnerables", se enfrentan a tensiones producidas por el encuentro entre su cultura y la cultura dominante reflejada en el curriculum. La resistencia escolar, el habitus, la reproducción social, el capital cultural y los códigos sociolingüísticos, resultan ser parte del conflicto entre culturas que condicionan la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, es necesario en la práctica pedagógica establecer relaciones humanas en la sala de clases basadas en la legitimación. El amor en su calidad de vínculo en una relación social admite legitimar a los participantes de la interacción, ya que permite que todos los procesos generados, tanto en el aula como en la vida, se funden en las emociones, incrementando la cercanía, confianza y autenticidad de los individuos (Maturana, 2004).

1. Metodología

Esta investigación es cualitativa y de tipo descriptiva. Se pretende describir las formas de interacción socioafectiva y elementos de integración cultural de profesores que se desempeñan en contexto de vulnerabilidad.

La muestra es intencionada y está conformada por 6 profesores que trabajan en escuelas municipales, con un índice de vulnerabilidad escolar superior al 60%, con 5 años mínimos de ejercicio docente, de los cuales 2 se desempeñan en un establecimiento rural de la comuna de Arauco y otros 4, en un establecimiento urbano de Coronel, ambas comunas de la Región del Bío Bío, Chile.

La recogida de datos se efectuó a través de la observación no participante de 3 clases de cada docente, de las que se tomaron notas de campo apoyadas de registro audiovisual que fueron analizados en base a una pauta de observación. La pauta de observación considera la dimensión de "Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje" con los siguientes indicadores: a) Logra motivar a los estudiantes en la clase. b) Facilita la participación de los estudiantes por igual para que expresen sus emociones, sentimientos, opiniones y experiencias de vida. c) Establece con los alumnos relaciones basadas en el diálogo que facilita la construcción del aprendizaje tridimensional (conocimientos, habilidades y actitudes) y d) Genera actividades, acciones y estrategias para implementar un ambiente adecuado para el aprendizaje. La segunda dimensión "Integración cultural", los indicadores son: a) Incorpora elementos significativos en sus actividades para generar complementariedad entre la cultura de los estudiantes y el currículo escolar, y b) Permite las manifestaciones, pautas, patrones culturales de comportamiento y expresión de los estudiantes.

2. Análisis de datos: caracterización de la interacción socioafectiva e integración cultural profesor–estudiante

2.1. Docentes antagónicos – no complementario:

2.2.1. Interacción socioafectiva

Los sujetos 3 y 5 caracterizan su práctica pedagógica por la relación de jerárquica, la imposición autoritaria del docente y una precaria comunicación con sus estudiantes. Con respecto a los indicadores, se observa que los docentes no dialogan, sino que mantiene distancia con sus estudiantes evitando la comunicación verbal y paraverbal, lo que se evidencia en la siguiente nota de campo:

La profesora se encuentra en una esquina de la sala de clases, frente a los estudiantes, en la actividad de inicio de la clase, le pide a los estudiantes que dibujen líneas curvas y rectas en su cuaderno. Transcurridos unos minutos, un niño se acerca a ella y le pide que le revise su cuaderno, la docente no establece contacto con el estudiante, retira su mirada, no le habla ni realiza lo que su alumno solicita. El niño regresa a su lugar de trabajo. (Sujeto 3, clase 1).

Con respecto al indicador **"Genera actividades, acciones y estrategias para implementar un ambiente adecuado para el aprendizaje."**, estos buscan espacios de silencio absoluto y de pasividad en los estudiantes, y los increpan de manera autoritaria. Dirigen su preocupación al orden en el aula y no en el establecimiento de relaciones afectivas. Lo anterior se observa a continuación:

La docente solicita a los alumnos los materiales para la construcción de una maqueta. Algunos de ellos presentan la maqueta del universo ya construida. Al verlas la profesora expresa su malestar: "Por eso, ese es el problema que lo traen hecho de la casa, el trabajo se hacía acá no en la casa, ¿en qué momento les dije yo que lo trajeran listo de la casa? (golpea la mesa), en ningún momento, solamente la base pintada y los planetas pintados". Los alumnos en silencio escuchan el llamado de atención de su profesora (Sujeto 5, clase 2).

Con respecto al indicador **"Se preocupa del bienestar emocional de los estudiantes durante la clase."**, se observa que estos docentes están centrados en la enseñanza del contenido y en el cumplimiento de normas, por lo que no se hacen cargo de conflictos de índole socioafectivos que surgen en la clase. Lo anterior se observa a continuación:

En el desarrollo de la clase, un estudiante se encuentra con las manos en su rostro y llorando, su compañero con necesidad educativa especial (en adelante NEE), se percata de la situación y se dirige hacia ella. Luego, va donde la profesora, le hace señas para explicarle el problema de su compañera, ella lo mira, retira su mirada, y lo envía a su puesto. El alumno vuelve a ir donde la docente a contarle que la compañera fue golpeada por otra estudiante. La docente continúa explicando el contenido de la clase, le pide al niño que vuelva a su puesto, mientras la alumna continúa llorando (Sujeto 5, clase 3).

En torno al indicador **"Incorpora en las actividades a los estudiantes con necesidades educativas especiales en la clase"**, estos docentes no realizan acciones orientadas

a considerar en el proceso de enseñanza – aprendizaje a estudiantes con NEE. Durante las clases observadas del sujeto tres, fue posible observar que no hay adecuación de su práctica pedagógica a las distintas formas de aprender de los alumnos, lo cual provoca la exclusión de estos estudiantes y, por tanto, su desinterés y desmotivación. Lo anterior se observa a continuación:

"En la clase, cinco estudiantes diagnosticados con hiperactividad y déficit atencional, se encontraban de pie, jugando, peleando, gritando y moviendo los brazos simulando que volaban mientras la docente realizaba su clase con estos estudiantes realizando las acciones antes señaladas. La docente se dirigió a este grupo diciendo: "¡Si no se sientan, se van a ir a inspectoría!", ¡Mostraré a sus apoderados la grabación de esta clase!. " (Sujeto 3, clase 1).

2.2.2. Integración cultural

Con respecto a esta categoría, en la práctica pedagógica de los sujetos 3 y 5 no se observan acciones orientadas a la incorporación de elementos de la cultura de los estudiantes. Las actividades propuestas están basadas en recursos curriculares prediseñados, tampoco se realizan actividades que permitan la activación del conocimiento previo, los contenidos son tratados sin contextualización o valor de uso. Esto se evidencia en la nota de campo:

La profesora en conjunto con los estudiantes leen un enunciado a coro: "A medida que el Sol parece subir más en el cielo, la sombra se hace más corta. Alrededor del mediodía, el Sol está en su punto más alto en el cielo. Ahora la sombra es muy corta. A medida que el Sol continúa desplazándose por el cielo, la sombra se hace más larga". Un estudiante pregunta: "¿Qué ocurre cuando el sol sube por el cielo?". La docente responde releyendo el enunciado del texto escolar que acaban de leer en conjunto. (Sujeto 3, clase 3).

2. 2. Docentes legitimadores - complementarios

2.2.1. Interacción socioafectiva

Con respecto a los docentes 1, 2, 4 y 6, se caracterizan por presentar un estilo interacción profesor – estudiante orientado a la generación de procesos comunicativos efectivos con sus alumnos que permiten generar un ambiente propicio para el trabajo pedagógico. Con respecto al indicador **"Facilita la participación de todos los estudiantes por igual, para que expresen sus emociones, sentimientos, opiniones y sus experiencias de vida, entre otras."** se observa que los docentes propician el diálogo en torno a temas cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes, destinando tiempo de su clase para compartir experiencias personales y anécdotas, las cuales son valoradas por la docente. Esto se observa en el siguiente diálogo entre la profesora y sus estudiantes:

Profesora: ¿Por qué prefieren jugar en el computador que salir a caminar?
Estudiante 1: Tía, yo en el verano antes iba con

mis amigos a caminar por el cerro y después llegábamos por la faja y después volvíamos.
Profesora: ¿Era entretenido o era aburrido?
Estudiante 1: Era entretenido.
Profesora: ¿Y con quién ibas?
Estudiante 1: Con la tía Paty, la Javiera y toda mi familia.
Profesora: (dirigiéndose a todos los estudiantes) Ustedes tienen esta naturaleza hermosa, yo siempre les estoy diciendo que son privilegiados en vivir en un ambiente con tanta naturaleza y no salen a caminar.
Durante el diálogo expuesto, tanto la docente como los compañeros escuchan atentamente al niño. (Sujeto 2, clase 1).

Lo anteriormente señalado resulta complementario con el indicador **"Establece con los alumnos relaciones basadas en el diálogo que facilite la construcción del aprendizaje tridimensional"**, porque el diálogo y los espacios comunicativos son parte de los procesos de enseñanza – aprendizaje de estos docentes. Ellos se caracterizan por mostrar una actitud de comprensión y respeto hacia sus estudiantes, los escuchan y entienden, involucrándose de manera cercana, demostrando empatía y altas expectativas acerca de su desempeño.

Con respecto al indicador "**Genera actividades, acciones y estrategias para implementar un ambiente adecuado para el aprendizaje"** se observa que para estos docentes resulta fundamental promover en su sala de clases un ambiente socioafectivo que facilite el aprendizaje, por ello destinan tiempo a solucionar los conflictos que surgen entre los estudiantes. Esto se complementa con el indicador "Se preocupa del bienestar emocional de los estudiantes durante la clase", animando a aquellos que tienen dificultades, valorando los logros que van teniendo en su proceso. Lo que se observa en la siguiente cita:

El profesor al cierre de la clase pregunta a sus estudiantes: "¿qué aprendieron hoy en esta clase?". Una alumna levanta su mano y menciona: "Yo quiero felicitar a la Karol, porque es muy inteligente y muy bonita como una princesa".
La docente escucha atentamente y añade:
"Es muy bueno que los niños reconozcan el trabajo de sus compañeros".
Tanto la maestra como los niños espontáneamente aplaudieron (Sujeto 4, clase 1).

Con respecto al indicador **"Incorpora en las actividades a los estudiantes con necesidades educativas especiales en la clase."**, estos docentes propician espacios y estrategias facilitadoras para que todos los estudiantes aprendan. En una de las clases, una de las profesoras se preocupa de entregar al estudiante con NEE estrategias alternativas para resolver ejercicios de adición, de esta manera le otorga las mismas oportunidades de aprendizaje que al resto de sus compañeros.

2.2.2. Integración cultural:

Con respecto a lo observado en torno al sujeto 6, aun cuando en su práctica hay elementos de esta categoría que no son observables, si se ha identificado la incorporación de elementos propios del código lingüístico de los estudiantes en el discurso del docente. Se ha observado además que en los momentos en que ocurre la expresión espontánea de la cultura de los estudiantes en la sala de clases, esta no es reprimida sino que es legitimada por el docente. Esta postura didáctica del docente abre espacios de diálogo para con sus estudiantes, aunque estos diálogos no siempre tienen una riqueza tal que permita considerar que la cultura escolar dialoga y se complementa con la cultura de origen de los estudiantes. Esto se puede observar a continuación:

Durante el inicio de la clase la docente explica el tema de la clase con ejemplos pertenecientes a la cultura de los estudiantes mencionando que: "Cuando ustedes van a la playa y se meten las patitas en el agua después salen todos salados". Los estudiantes recuerdan esos momentos y participan de la conversación, uno de ellos comenta: "Cuando vamos al río no pasa lo mismo, no salimos salados"

Luego, la docente les indica a los estudiantes: "¿Se acuerdan de la playa de Maule? ¿Esa que queda cerca de aquí?, esa playa, al igual que otras playas, tiene agua salado, pero no es apta para el baño"

Es posible observar que el docente selecciona recursos didácticos que si bien, en sí mismos, no responden al conocimiento de mundo de los estudiantes, si son evidencia de su preocupación por implementar propuestas didácticas que consideren la diversificación del recurso.

Los profesores 1, 2 y 4 se caracterizan por prácticas pedagógicas efectivas para el trabajo pedagógico con estudiantes que provienen de familias deprivadas socioeconómicamente. En la categoría "Elementos de Integración Cultural", las evidencias permiten afirmar que en estos profesores incorporan elementos de la cultura de sus estudiantes a fin de generar diálogos sobre las temáticas planteadas. También es posible observar cómo estos profesores incorporan en su propio vocabulario elementos del código lingüístico de sus estudiantes, además de permitir las expresiones culturales espontáneas de sus alumnos. Lo anterior, se evidencia en el siguiente registro:

La docente durante el desarrollo de la clase explica cómo se obtiene el área de una figura geométrica, les comenta a sus estudiantes: "A ver chiquillos, cuando la mamá quiere colocar baldosas en el piso, ¿Qué es lo que hace la mamá?, ¿cómo ella lo hace?". Un estudiante responde: "trapear" la docente afirma el comentario de la niña y dice: "¿Qué más tiene que hacer?" algunos alumnos comentan que la mamá tiene que medir las baldosas. Luego, la maestra dice: "muy bien, la mamá tiene que tomar medidas, se debe medir el ancho por el largo para obtener el área de esa superficie para comprar las baldosas necesarias" (Sujeto 1, clase 3).

Discusión y conclusiones

A partir del análisis de las clases de los profesores participantes en la investigación es posible señalar que existe una relación entre la generación de un ambiente socioafectivo en la sala de clase y la legitimación de la cultura de los estudiantes. Es así como, los docentes que poseen un tipo de interacción antagónico – no complementario presentan una práctica pedagógica basada en el desconocimiento de las características, necesidades e intereses de sus alumnos, por lo que no los validan. Tampoco consideran el uso de elementos propios de la cultura de sus estudiantes durante sus clases ni la expresión cultural espontánea de los mismos.

Los docentes que presentan un estilo de interacción profesor-estudiante orientado a la complementariedad y legitimación del otro, se caracterizan por relacionarse y dialogar con los alumnos, por lo que sus acciones didácticas están orientadas a la inclusión y legitimación de la cultura de sus estudiantes para construir aprendizajes. Un aspecto importante de estos profesores es que entre ellos se observó distintos niveles de aproximación a la cultura de sus estudiantes. Algunos integraron experiencias específicas de ésta, en cambio, otros construyeron sus experiencias de aprendizaje considerando distintos aspectos de la cultura de sus alumnos. Estos docentes

logran disminuir la brecha existente en el cultura escolar con la de la procedencia, por lo que sus estudiantes tienen más posibilidades de aprender.

Referencias bibliográficas

ALARCÓN C. (2012). La violencia como resistencia: el encuentro docente/ estudiantes en escuelas vulnerables. Revista Paideia. Volumen IV (51), 75-99.

BAPTISTA, P., FERNÁNDEZ, C. & HERNÁNDEZ, S. (2006). Metodología de la Investigación. México: Editorial McGrawhill.

BERNSTEIN, B. (1997). La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Editorial Morata.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (1996) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: D.F: Fontamara S.A.

FREIRE, P. (1975). Pedagogía del oprimido. España: Siglo XXI

GIROUX, H. (1990) Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, España: [S.N].

MATURANA, H. (2004). Transformación en la convivencia. Santiago, Chile: Editorial LOM.

MATURANA, H. (2011). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago, Chile: Dolme ensayo.

LINKOGRAFÍA

CASASSUS, J. (2006). El aprendizaje depende de las emociones. Revista de educación, 18-20. [Consulta: 08 de septiembre de 2014]. Disponible en: http://educacion.ucv.cl/prontus_formacion/site/artic/20070108/asocfile/ASOCFILE120070108123612.pdf

MARTÍNEZ, J., PÉREZ, C. & ROMÁN, D. (1999). Interacción en el aula: de lo cognitivo a lo afectivo. Revista Universidad de Salamanca, 1 (3), 205-216. [Consulta: 15 de agosto de 2014]. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/02143402/article/viewFile/3526/3548

MINEDUC. MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA. SANTIAGO, CHILE: C Y C, 2008. [Consulta: 02 de agosto de 2014]. Disponible en: http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf

MOYA, A. (2010). La relación profesor-alumno. Revista de innovación y experiencias educativas. (27), 1-9. [Consulta: 09 de agosto de 2014]. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/ANTONIA_MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf

OCDE. Revisión de las políticas nacionales de educación. Informe de la OCDE y Banco Mundial. Chile: Gobierno de Chile, 2009. [Consulta: 09 de octubre de 2014]. Disponible en: http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

RENDÓN, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. Revista colombiana de educación. Volumen 1, (64), 175-195. [Consultada: 14 de Octubre de 2014]. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08

O TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR DO ALUNO NOMEADO COMO INCLUÍDO

Possa, Leandra Bôer
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
leandrabp@gmail.com

Resumo

Este texto vai tensionar as noções de tempo e de espaço que a escola, no presente inclusiva, tem inventado a partir da política educacional. Considera-se a necessidade de desnaturalizar certas noções de tempo e espaço como são aplicados em contextos escolares. Partindo do pressuposto de que a Educação Comparada possibilita pensar as práticas institucionalizadas de educação ao analisar processos e relações que levem em conta a existência de grupos sociais-culturais integrados à escola busca-se, a partir do preceito global da inclusão escolar, compreender tal relação entre tempo e espaço destinados, nas escolas, para alunos que compõem o grupo social definido por aqueles da condição de deficiência. Metodologicamente, a Educação Comparada contribui para esse intento, pois o objeto de indagação está no presente da educação inclusiva de crianças público da Educação Especial, numa época em que as instituições escolares estão reguladas pelo princípio global de acesso e permanência de todas as crianças na escola. Imperativo que tem uma dependência a modelos e a um sistema que precisa ser explicitado. Para a realização metodológica tomou-se, para análise, narrativas de experiências de estagiários do Curso de Educação Especial da UFSM que realizam em seus estágios de final de curso, em diversas escolas do Sistema Público de Educação de Santa Maria e do Estado do Rio Grande do Sul. A essas narrativas perguntou-se: Qual(is) tempo(s) e espaço(s) de ensino e aprendizagem está(ão) sendo organizado(s) para os alunos, nomeados como incluídos, na escola inclusiva? Na análise, buscou-se pensar sobre o regime de verdade da inclusão que universalmente vem conduzindo e operando um modo de se relacionar com o tempo e o espaço escolar. Verificou-se, (in)conclusivamente, a produção de uma realidade escolar inclusiva e de um aluno incluído na qual a operacionalização dos tempos e dos espaços escolares não está sendo a oficializada para ele.

Abstract

This text will tighten the notions of time and space that the school, in this inclusive, have invented from the educational policy. It is considered the need to deconstruct certain notions of time and space as are applied in school settings. Assuming that comparative

education enables think the education of institutionalized practices to analyze processes and relationships that take into account the existence of social and cultural groups integrated into the school is sought from the global provision of school inclusion, understanding this relationship between time and for space in schools for students who make up the social group defined by those of deficiency condition. Methodologically, the comparative education contributes to this purpose because the question object is in this inclusive education public children of Special Education, at a time when educational institutions are regulated by the overall principle of access and permanence of all children in school . Imperative that has a dependency models and a system that needs to be explained. For the methodological realization has been taken for analysis, Special Education Course trainees experience narratives UFSM who perform on their stages of end of course, in various schools of the Public Education System of Santa Maria and the State of Rio Grande . South to these narratives are asked: Which one (s) time (s) and place (s) of teaching and learning is (are) being organized (s) for students, named as included in the inclusive school? In the analysis, we tried to think about the real system of inclusion that is universally driving and operating a mode of relating to the time and the school environment. It was found (in) conclusively, the production of an inclusive school environment and a student included where the operationalization of time and school space is not being officialized for him.

Palavras chaves: Tempo. Espaço. Escola. Inclusão. Aluno incluído.

Keywords: Time. Space. School. Inclusion. Student included.

Introducción

Busco pensar, neste texto, o tempo e o espaço a partir de uma perspectiva que é nominada como virada linguística, a qual indica o tempo e o espaço sendo produzidos/inventados nos jogos de linguagens. Por assim entender, os jogos de linguagem – não ordem representativa, mentalista ou essencialista – são constituintes da prática enunciada, como atos de 'fala' e atos conduzidos pela 'fala', como atividades orientadas por regras em que, a atividade da linguagem (elementos enunciáveis) – e a da não linguagem (ações) estão interligadas.

Práticas discursivas do tempo e do espaço constituem efeito de um campo enunciativo que produz o valor de verdadeiro e passam a operar nos modos em que professores e alunos se relacionam e vivenciam os processos educativos nas instituições escolares. O tempo e o espaço, como operadores de efeitos de sentido no espaço escolar, vêm também se constituindo num campo de forças, formas de saber e regimes de verdade que estão produzindo diferentes tipos de práticas pedagógicas e de sujeitos/alunos.

As práticas do tempo e espaço escolar nomeadas como inclusivas buscam produzir um regime de verdade que opera nas atividades escolares de ensino e de aprendizagem, produzindo um sentido de acesso e permanência. Isso se dá por meio da determinação dos lugares que cada um dos sujeitos pode ocupar; tempos e espaços que produzem o direito de a escola enunciar sobre os alunos da inclusão, considerando-os diferentes do restante dos alunos, uma vez que aqueles descritos no âmbito da normalidade já têm garantido seu acesso e permanência na escola.

Entendo que é olhando para as práticas de utilização do tempo e do espaço escolar que se torna possível compreender as condições que produzem o significado destes elementos para os sujeitos nos contextos escolares. É preciso olhar para o enunciado não como significado, mas como materialidade repetível que permite, por efeito, produzir um tipo de relação pedagógica e de constituição de sujeitos/alunos em contextos escolares específicos. Isso pressupõe, também, pensar sobre os regimes de verdade da inclusão que universalmente vêm conduzindo e operando um modo de se relacionar com o tempo e o espaço escolar.

As noções de tempo e de espaço escolar têm produzido um outro tipo de aluno, pois estando os sujeitos interpelados pelo regime/imperativo da inclusão passam, ao serem representados, a também serem interpretados como ocupando outro lugar de nomeação. O regime da inclusão traça estratégias para que alguns alunos possam ser nomeados e qualificados como incluídos.

Neste sentido, a Educação Comparada possibilita pensar nessas práticas institucionalizadas de educação inclusiva ao analisar processos e relações que levem em conta a existência de grupos sociais-culturais integrados à escola a partir do preceito global da inclusão escolar em que se torna importante considerar a relação entre tempo e espaço destinados, nas escolas, para alunos que compõem o grupo social definido por aqueles da condição de deficiência, são nomeados incluídos.

Nessa perspectiva, ponho-me a analisar como estão sendo produzidas as estratégias dentro de determinado tempo e espaço escolar, para a permanência dos sujeitos com deficiência, na escola que se diz inclusiva. Também são objeto de análise deste texto os pressupostos e princípios que qualificam a escola inclusiva, para todos, em relação a como tem sido praticado o tempo e espaço escolar para os alunos qualificados como incluídos.

1. A instituição escolar: o espaço político da produção de alunos diversos

A escola, como instituição, fortaleceu-se na Europa do século XIX, período moderno que constitui as condições de possibilidade da emergência das Ciências Humanas como positividade de produção no jogo do duplo, do cogito e do impensado; positividade que emerge da relação entre função/norma, conflito/regra, significado/sistema; um jogo de oposições que atribui sentido a campos do saber como Administração Científica, Psicologia e Sociologia.

É nesse contexto que a possibilidade de produção de um sujeito moderno se dá dentro de uma rede de saberes e de práticas. Tais práticas são de ordenação dos modos de saber e, por conseguinte, de normatização dos modos de ser do homem, que passa a existir como sujeito-objeto das Ciências Humanas.

A racionalidade moderna que oferece as condições de possibilidade para a realização do homem como sujeito-objeto da ciência constitui-se na possibilidade de criar a existência do sujeito ancorada nas redes de necessidades desse tempo, a modernidade. Esse saber, ao se configurar como prática, possibilita movimentar uma verdade sobre o sujeito e sobre a produção dele nesse tempo.

Na esteira das Ciências Humanas, como verdade do e sobre o sujeito, movimenta-se

uma nova ordenação para a representação dos indivíduos e da população. Primeiramente, essa nova ordenação, como regime de verdade, passa a determinar uma forma de organização das relações humanas na sociedade, um tipo de saber-poder o qual, no plano da estrutura política, vai designar uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos, designando ações refletidas e calculadas visando atuar sobre os indivíduos por meio de técnicas disciplinares. Em segundo lugar, esta nova ordenação se movimenta como ação política ligada ás práticas racionais-administrativas e governamentais que buscam aperfeiçoar o espaço público, ordenando a convivência e controlando a circulação das coisas e das pessoas, mediante práticas de regulação e seguridade (Foucault, 2008).

A escola, como instituição social, neste contexto, configurou-se num espaço individualizante, que disciplina o corpo e o indivíduo (Foucault, 1987), e totalizante, pois controla a circulação das pessoas e dos grupos sociais. No âmbito da sociedade, a escola é uma instituição capaz de assumir a função do gerenciamento do risco na identificação dos grupos de crianças e jovens pois é uma instituição que, de forma especializada, pode identificar, observar e avaliar como também planejar a regulação das condutas e investir na produção de grupos de iguais.

Numa perspectiva foucautiana, esse foi o efeito da norma que opera a normalização disciplinar, demarcando, a partir do modelo, uma ordenação entre o normal e o anormal, entre todos aqueles que precisam ser normalizados.

Pela função especializada da escola e as possibilidades dela cumprir a função de igualar comportamentos todos passam a ter obrigatoriamente frequentá-la, pelo menos em alguns momentos de suas vidas. A inclusão de todos na escola (crianças e jovens, não deficientes e deficientes, negros, brancos e índios, moradores de comunidade ou do asfalto) não é um discurso atual, mas atualizado constantemente e, por isso, é importante pensar a respeito. Isso se faz importante pois a possibilidade de sujeitos governáveis num modelo de normalização e regulação se constitui no gerenciamento possibilitado pela educação institucionalizada, que determina suas formas de atuação numa ordem de saber-poder que se constitui numa ação dirigida a produzir sujeitos, a guiar e a afetar suas condutas, bem como as modelar para que se tornem pessoas de certo tipo.

Inúmeras e multiformas são as estratégias de controle e vigilância da conduta que operam nos espaços sociais e sobre os indivíduos. Uma dessas ações-estratégias é a educação, por meio de suas ações institucionalizadas. Estratégias acionam, como dito anteriormente, as atualizações da maquinaria escolar e dos sistemas educacionais, bem como fazem a manutenção ou/e a criação de velhas/novas diretrizes e prescrições legais e políticas que colocam em funcionamento o governo das condutas.

O acontecimento do direito à educação para todos e mais especificamente das crianças com deficiência (Brasil, 2007; 2008), e a obrigatoriedade de todas as crianças estarem no espaço escolar, tal como se tem vivido no presente, com a aclamação da Educação Inclusiva, é possível em função da atualização de estratégias governamentais das condutas, que, na inclusão, constituem-se pelo respeito e pela tolerância com o outro – diverso. Como aponta Machado (2014, p. 12-13), neste espaço escolar,

[...] a condição de normalidade ficaria inabalada, ou melhor, aperfeiçoada, "evoluída", já que tais discursos enaltecem que é possível até mesmo aprender com o "diferente". Em outros termos, é possível pensar se sensibilizar para uma convivência ativa com a diversidade significaria nutrir um contato civilizado com as alteridades deficientes [...]

A autora ainda aponta que o espaço escolar inclusivo leva a um rendimento de todos que faz pesar o governo das condutas para a produção de um modo de ser sujeito sensível, tolerante com:

[...] a vantagem de conhecer-se e de conhecer melhor a deficiência, o outro; a vantagem de reiterar a prórpia normalidade ao identificar a lacuna do outro; a vantagem de aprender em comunhão com ele, formamndo uma espécie de sociedade, de parceria, de cooperação em que todos ganham; a vantagem de sentir-se gestor de su própria inclusão e zelador do direito de inclusão do outro (Machado, 2014, p. 13)

A escola como espaço social inclusivo, portanto, é atualizada por práticas discursivas deste tempo. Vê-se, nessa instituição, a continuidade do funcionamento de uma ordem de saber que opera para conhecer a verdade sobre o conjunto da população infantil, juvenil e adulta, aplicando sobre ela técnicas de controle, de regulação e de seguridade, num Estado que se vê na incumbência de efetivar o 'Direito de todos à educação'.

A preocupação com a Educação no Brasil teve seu auge nos anos 30 do século XX, cujo documento emblemático dessa história educacional é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo, 2010) No documento, problematizavam-se os rumos do país tanto no aspecto do desenvolvimento econômico e político, como, e sobretudo, no aspecto cultural e educacional. O parágrafo inicial do Manifesto anunciava o papel central da Educação para a constituição do Estado Brasileiro e encarregava-se de enunciar a importância desta para a constituição de um governo que visasse a produção e a instituição de um Estado Moderno no país. O Manifesto (Azevedo et al., 2010) diz:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. [...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

A preocupação com a Educação da população do Estado Brasileiro aparece, nesse manifesto, como uma questão de gestão administrativa do Estado. Arte de governar os fins da educação, em que se deveriam articular o saber filosófico, como perspectiva política, e o saber científico, como técnica capaz de calcular, mensurar e projetar esta arte.

Nesse sentido, os educadores 'Pioneiros' clamavam por objetividade e racionalidade científica para lidar com os problemas da administração educacional e escolar e apontavam a necessidade de uma direção que passasse pelo conhecimento visual e descritivo da vida humana e social; pelo conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma das suas etapas, dominando as leis da evolução social; e pelo reconhecimento do papel da escola diante da diversidade e pluralidade das forças sociais. Objetividade racional que implicava numa forma de conhecer científico e técnico,

[...] mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares" (Azevedo et al., 2010).

Segundo o Manifesto (Azevedo et al., 2010), a Educação devia ser compreendida como estratégia de governo para atingir a todos, concebida como tendo uma "verdadeira função social", ou seja, "[...] formar a hierarquia democrática pela 'hierarquia das capacidades' recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação". A Educação deve atuar como meio para a ação de governo das condutas, tendo que "organizar

e desenvolver os meios de ação durável", ou seja, ser permanente e contínua para "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento" (Azevedo et al., 2010, p. 06), conhecendo-o profundamente, pelo exame e pela descrição. Enfim, a Educação tem como função social conhecer, formar, recuperar, controlar, regulamentar, vigiar e normalizar.

O território das disputas de um projeto de Educação para todos, desde muito tempo, está implicado nos princípios da totalidade e da individualização. Filho (1952) identificar o duplo movimento que se estabelecia para a emergência da Educação para todos e para o pensamento sobre a atual educação inclusiva. A educação escolarizada, no contexto deste texto, é definida como um "movimento de integração social" que se dá por meio da "similitude" e da "diferenciação funcional" (Filho, 1952, p. 132). Nesse duplo movimento, a gratuidade e o direito de todos à educação nas escolas do Estado implicava o atendimento "a todos quantos demonstrarem falta ou deficiência de recursos" (Filho, 1952, p. 132); ainda, num modelo de integração social e por diferenciação se previava que "cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional" (Filho, 1952, p. 132), de modo a assegurar, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar.

É possivel observar que a preocupação com a diversidade de alunos e com aqueles que estariam fora da normalidade não é nova e não faz parte somente do presente da escola inclusiva, mas é encontrada também nas discussões da Educação Brasileira num período em que nem sequer era garantido o atendimento educacional das pessoas com deficiências nas instituições escolares administradas pelo Estado.

A Escola, desde muito tempo, expande-se pela prática do gerenciamento do conjunto da população infantil e jovem, mediante a qual é possível identificar o desviante, tendo o pretenso papel de corrigir os desvios por meio de ações governamentais das condutas, operando tanto para a segurança do próprio indivíduo como também para a segurança da sociedade.

O que se pode identificar no presente da escola inclusiva é a produção de saberes e estratégias que, numa rede discursiva, vêm se caracterizando e se atualizando mediante políticas de regulação dos espaços institucionais como capazes de colocar em funcionamento relações microfísicas de poder. Tais espaços têm institucionalizado a todos, dentre eles,as crianças e os jovens com deficiência.

Essa dinâmica tem produzido como efeito novos modos de dizer e classificar os sujeitos, ou seja, novas e outras formas de objetivação e subjetivação dos sujeitos, pois numa sociedade que coloca como obrigação ir à escola e tensiona o direito de todos à educação, faz-se necessário representar a diversidade em muitos e outros critérios de sujeitos que ocupam a posição de aluno.

Essa representação da diversidade cria novos nomes para dar conta, na instituição escolar, dos sujeitos que têm chegado à escola sob o pretexto da heterogeneidade. As crianças e jovens, diversos, não são quaisquer sujeitos que passam a ocupar as instituições escolares; eles são os diferentes/diversos, caracterizados pela deficiência, os excluídos de ontem que,devido às políticas inclusivas, podem agora pertencer aos jogos de poder. Assim, neste contexto escolar, como incluídos, podem ser regulados, controlados, vigiados, estarem sob o olhar de um espaço da ordem que potencialmente eleva a possibilidade de minimizar riscos sociais que representam.

A inclusão passa a ser, no espaço da ordem, um saber que, na instituição escolar, tem o poder de nomear o incluído, antes excluído. Ela ocupa-se

de tornar visíveis critérios e regras fundadas em saberes psicopedagógicos e técnicos que dizem sobre formas de conhecer e, por isso, de representar uma posição de sujeito-aluno incluído, bem como a sua distribuição nesse espaço. A possibilidade de nomear, falar e pensar sobre um aluno incluído, portanto, é efeito de uma ação de ordenamento capaz de reunir, num espaço comum, todos os alunos, mas, ao mesmo tempo, localizar e dar lugar ao diferente/diverso.

Há a necessidade de nomear o aluno incluído na ordem dos espaços escolares, pois sem nomear ele parece permanecer excluído. Nesse sentido, a inclusão faz emergir uma época que coloca em operação um modo de pensar e de produzir saberes pela nomeação do visível, tendo como critério a identificação das identidades e diferenças/diversidades. Em outras palavras, faz emergir um quadro de ordenação em que é possível, pela observação e pela descrição, comparar e classificar os alunos, fazendo operar uma estrutura geral da identidade em relação às diferenças. Continuidade, no espaço escolar, de uma representação do ser e das coisas do ser, que, no caso dos deficientes,agora designados pela palavra incluídos, ainda continua a situá-los como sujeitos da falta e do desvio.

Nessa perspectiva, a diferença/diversidade e a inclusão localizam o sujeito da deficiência – aquele que precisa normalizar-se para ter condições de incluir-se– desloca-se "[...]dos sujeitos com deficiência [...] para um princípio de Estado que produz o modo de vida que caracteriza a Contemporaneidade (do sujeito a ser incluído para uma sociedade que precisa ser inclusiva)" (Menezes, 2011, p. 171).

A deficiência no contexto da sociedade e mais especificamente na escola para todos passa a funcionar "[...] como uma espécie de lente de aumento que permite enxergar, de forma acentuada, acontecimentos também presentes na vida do sujeito dito normal, de cada um de nós" (Silveira, 2007, p. 35). O que se pode dizer disso é que o próprio conceito de deficiência tem sido convocado para justificar constantemente aquilo que falta na criança com deficiência,a fim de torná-la mais tolerável no espaço social e escolar. Também tem sido convocado para justificar o discurso da diferença, no sentido de diminuir a sensação de risco que a ideia de anormalidade gera na escola e para justificar o permanente controle e vigilância de todos, pois permite gerenciar o risco, tendo em vista que todos podem controlar a falta, a diversidade/diferença; todos podem vigiar e ter cuidado, ao mesmo tempo em que podem cuidar do risco que ela implica. É, pois, essa lente de aumento à disposição de todos que provoca a experiência de cada um (alunos, professores...) na convivência, no espaço escolar, para o investimento em si e no outro, uma vez que a experiência de cada um se torna sinônimo do progresso individual e social em tempos de inclusão.

Assim, passa a compor as instituições escolares, um novo tipo de aluno que passa a ser nominado como aluno incluído e, em alguns casos,"alunos inclusos". Trata-se de uma noção de inclusão que dimensiona como prática discursiva representativa, pela nomeação, um tipo de aluno que precisa ser olhado com mais cuidado, mas que, ao mesmo tempo, não pode ser nomeado por adjetivos que antes eram utilizados. Como afirmam Mohr, Naujorks e Possa (2014), nos espaços escolares e docentes, produziu-se o convencimento da aceitação da inclusão, a naturalização do pertencimento de todos à escola e, ao mesmo tempo, a necessidade de colocar em operação discursos inclusivos que constituem estratégias de diferenciação dos alunos num contexto em que a conduta docente precisa ser diferenciada para a concretização de um projeto educacional inclusivo.

2. A instituição escolar: o tempo e a produção dos alunos incluídos

O tempo é uma estratégia produtiva do espaço escolar, uma categoria importante para a organização e a estruturação de modos de vida e de experiência neste espaço. Como categoria do espaço, projeta mecanismos e estratégias em que a atividade de professores e alunos estão organizadas para um processo de ensinar e de aprender. O espaço da escola, da sala de aula; a organização dos tempos com os quadros de horários; a divisão dos saberes e do tempo em que eles aparecem; os modos e as regras de comportamento que hierarquizam quem pode e deve falar/ouvir; os tempos destinados às relações pedagógicas e às experiências dos sujeitos são definidos pelo regime de verdade do tempo que a escola se preocupa em colocar em funcionamento.

O tempo nesse espaço escolar/institucionalizado movimenta estratégias que permitem o funcionamento calculado e permanente da intervenção de saberes disciplinares na fabricação dos sujeitos, objetos e instrumentos do exercício do poder da vigilância hierarquizada, da sanção normalizadora e do exame/avaliação. O tempo se constitui em estratégias de um poder disciplinar que "invoca em si tanto o campo do saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício de poder" (Gallo, 2006, p. 257). Ou seja, as disciplinas, como saberes científicos organizados numa grade disciplinar com estrutura temporal, representada por uma ordem em que se validam saberes escolares determinados em detrimento de outros,e o tempo em que cada um deles é apresentado se constituem como os modelos de comportamento exigidos de professores e alunos, implicando num exercício do poder sob forma de regras, normas e leis que regimentam o saber pedagógico, cujo propósito é a formação do cidadão idealizado e incluído.

O tempo movimenta, na instituição escolar, estratégias a partir da relação saber-poder e, com isso, constitui sujeitos, mediatizando a produção de subjetividades, identidades que são adequadas, normatizadas e/ou inadequadas, anormais.

Desde 2007 ocupando a posição de orientadora de estágios no âmbito da formação de professores da Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria e no grupo de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE), venho propondo a discussão e pensando nos tempos e espaços sociais e escolares ocupados pelas crianças e pelos jovens com deficiência. Com base nessas experiências, fui construindo uma descrição das narrativas de experiências dos estagiários com o foco no tempo e no espaço de ensino e aprendizagem que estão sendo organizados para os alunos nomeados como incluídos na escola inclusiva.

Para descreveras experiências dos estagiários, busquei, ao longo desse tempo, caracterizar o espaço do atendimento educacional especializado, o espaço da sala de aula comum-inclusiva, destacando o horário de chegada e saída dos alunos da escola, o tempo do recreio e o tempo das atividades pedagógicas.

Essas descrições constituíram a materialidade analítica que utilizei para a escrita deste texto e foram organizadas a partir do agrupamento de fragmentos delineados nos seguintes eixos: noção de tempo de aprendizagem e preparação para avançar na educação escolar; permanência na escola e redução de horário, chegavam mais tarde que a entrada dos outros alunos e saíam mais cedo, em média permaneciam duas a três horas no espaço escolar.

Operando a análise dessas descrições, identifiquei que, quantitativa e qualitativamente, o tempo e os espaços escolares destinados para os alunos nomeados como incluídos são diversos daqueles planejados e executados com outros alunos. Ou seja, quando me propus a esta análise, busquei apontar uma análise sobre o tempo e o espaço das relações entre os professores e esses alunos; incluindo o envolvimento e o tempo de interação entre professor da classe comum e professor da Educação Especial com os alunos incluídos e o tempo de permanência do aluno incluído na escola, em atividades de socialização mediadas por intencionalidades educativas com outros alunos.

O argumento mais forte para justificar o tempo reduzido de permanência do aluno incluído na escola está no fato de que a professora que atua com o Atendimento Especializado tem a posição-função de, ao receber os alunos da inclusão (nome dado aos alunos público-alvo da Educação Especial), prepará-los para se inserirem na sala de aula comum-inclusiva. Por isso, eles não estão na sala comum/regular, pois é para eles que se destina o atendimento individualizado.

A concepção representativa de tempo de aprendizagem para este aluno incluído é a sua preparação para um dia poder ser incluído em uma sala regular. Portanto, o atendimento individualizado toma como referência a disciplina e a graduação, o que deve vir antes de, e para tanto, e, não estando o atendimento devidamente preparado, pode ser dispensado ao aluno uma preparação que não tem prazo estabelecido, pois depende dele e da sua correção a possibilidade de sua inclusão. No entanto, na maioria das descrições, as escolas e os professores buscam salvaguardar-se, apesar dessas práticas, em discursos que naturalizam a possibilidade de socialização dos alunos incluídos anunciando a participação deles em espaços recreativos, e, por isso, tomando-as como significado de inclusão.

Essas práticas escolares com o tempo e o espaço destinados ao aluno incluído mostram que a inclusão está submetida a uma condição de padronização que lhe precede, pois, de fato, não se discute na escola a lógica racional binária e gradual dos tempos e espaços de aprendizagem. As práticas estão envolvidas em organizar, a partir daquilo que se tem como regime de verdade, o que poderá adequar-se ao aluno incluído, mesmo que, para tanto, seja preciso criar "coisas" para a adequação. Para tanto, adequam-se serviços como o Atendimento Especializado como (pre)paração; como substituição da aprendizagem na sala de aula comum/regular; criam-se materiais específicos e diferentes dos outros alunos para ocupar o tempo do aluno incluído na escola; reduz-se o tempo de permanência. Tais adequações e ajustes fazem emergir a ideia de que os alunos incluídos estão muito aquém, são muito diversos em relação aos outros alunos e, com isso, fora dos padrões de rebatimento no plano da normalidade; são os estranhos que precisam se assemelhar para então compor o espaço e tempo de todos. Por isso, para esses alunos, então, temos, numa escola inclusiva, outros tempos e espaços.

Na perspectiva de que o tempo se constitui numa categoria do espaço escolar que projeta mecanismos e estratégias de organização da atividade de professores e alunos num processo de ensinar e de aprender, pude identificar, na análise das descrições, que o espaço e o tempo são considerados, para o aluno incluído, numa relação material e física, ou seja, os lugares da escola que o recebem e nos quais ele permanece: a sala de Atendimento Especializado e o tempo de atendimento individualizado, ambos monitorados pelo especialista em Educação Especial. Ocupar e permanecer no espaço caracteriza o tempo desse aluno em processo de aprendizagem, que, por efeito, parece ter o limitador da característica individual, da deficiência colocada em funcionamento.

O tempo do Atendimento especializado é um pré-requisito para eliminar barreiras e corrigir comportamentos e habilidades que impedem os alunos incluídos de participar das atividades escolares. Isso, por sua vez, tem apontado que os outros espaços de aprendizagem constituídos como tempo de ensinar e aprender também parecem ser limitados a esse aluno, pois deles pouco o aluno incluído tem participado, vivido e experimentado.

Ao nomear o aluno como incluído, o contexto escolar parece ter produzido um conjunto de espaços e tempos diferenciados a partir das características biológicas da deficiência, ou seja, a partir daquilo que falta para este aluno. Trata-se de uma ordenação que parece estar sendo utilizada como estratégia para a manutenção de sua matrícula e como forma de garantir o selo de qualidade de escola inclusiva. O imperativo da inclusão está operando "tramas organizacionais" e arranjos internos que permitem aos alunos da inclusão o acesso à escola. Esses são: os horários diferenciados e/ou reduzidos, a redução de exigências sobre os conteúdos escolares e, por isso, atividades escolares diferenciadas das dos outros alunos; utilização de jogos e ludicidade para ocupar o tempo do aluno na escola; obrigatoriedade dos outros alunos de estabelecerem um tempo de cooperação e ajuda ao colega incluído; obrigatoriedade da família organizar-se a partir da organização do tempo escolar e, com isso, tutelar o tempo que a escola não tem condições de ficar com o aluno; tempo de mediação da aprendizagem – às vezes inexistente, pois se trata de um planejamento que toma como referência aquilo que os alunos incluídos podem fazer e não a possibilidade do que poderão vir a aprender.

Sob o pretexto das necessidades específicas do aluno e a naturalização da deficiência como falta que leva à nomeação de incluído, parece criar-se uma rede de saberes que mantém esses alunos numa situação de infantilidade. A escola (responsável por movimentar a qualidade inclusiva da instituição) não está, a meu ver, conseguindo movimentar as experiências com esse outro aluno – o incluído – pois como todos os outros ele está imerso na temporalidade que toma o tempo escolar de ensino e de aprendizagem como único, naturalizado, generalista e homogêneo. Como entidade que não precisa ser explicada, a escola joga com o tempo prático de uma organização escolar que pouco pensa sobre o tempo de experiências de aprendizagem.

Sob a ótica do tempo operado na escola, o planejamento e a implementação de políticas como as da inclusão, "não conseguem minimamente distinguir as diferenças entre um e outros, de modo que impõe os mesmos critérios e as mesmas técnicas de rebatimento sobre toda e qualquer diferença" (Veiga-Neto; Lopes, 2013, p. 121). Ou seja, sob a perspectiva de um plano de critérios tomados como normalidade, como atributo desejável comum a todos os alunos, como marcadores de identificação, toma-se o plano do outro/diverso e busca-se rebater pontos consoantes e divergentes. Para Veiga-Neto e Lopes (2013, p. 105), a analogia com a geometria descritiva é muito boa para entender o rebatimento como "processo no qual um plano se desloca, tomando como eixo de deslocamento a linha em que esse plano intercede com qualquer outro plano, de modo a coincidirem em com o outro". A analogia, segundo os autores serve para pensar: "em termos de rebatimento, [...] como se os marcadores identitários de um grupo (situados num plano) acabassem rebatidos no outro grupo (situados no outro plano)" (Veiga-Neto; Lopes; 2013, p. 107).

Essa prática escolar por marcadores identitários (Veiga-Neto; Lopes, 2013) é pensada nas condições de possibilidade ideais e esta seria possível se tudo e todos no contexto escolar se mantivessem estáticos. No entanto, os alunos nominados como incluídos estão subvertendo esta simetria, o que me permitiu, com esta análise, identificar os arranjos "(im)perfeitos"

que a escola tem produzido e organizado para manter o selo da inclusão e o aluno incluído em seu espaço.

A tensão vivida hoje nos contextos escolares com a presença dos alunos incluídos provoca o plano dos marcadores de identificação como critério de normalidade e desafia aquilo que eles têm de verdadeiro e estável. Tal tensão ainda aponta que os remendos, com os quais o tempo para o aluno incluído na escola inclusiva está funcionando por arranjos individuais, em breve, não serão mais viáveis tendo em vista as condições de possibilidade dos planos outros/diversos de alunos (sejam os com deficiência, ou outros) estarem nesse espaço. Penso que este é um dos discursos escolares que têm sido narrados como a crise educacional, ou seja, a crise dos modos que as instituições escolares inclusivas têm lidado com o tempo escolar, considerando que este tem que ser para todos os alunos. Como apontam Veiga-Neto e Lopes (2013, p. 109), "no mundo da vida, os planos jamais se rebatem mesmo; os pontos de um plano jamais se encaixam com os pontos de outro plano".

3. (In) conclusivas e últimas considerações

Inúmeros documentos legais e politicamente legitimados pela Política de Educação Inclusiva (Brasil, 2008) anunciam que a presença do aluno com deficiência, o aluno naturalizado como da inclusão, é um dever das escolas das redes educacionais, no sentido de que possam prever e promover a organização de classes comuns/regulares com a presença e permanência desse aluno, respeitando a frequência obrigatória no espaço e tempo escolar. Por outro lado, o Atendimento Especializado tem o intuito do trabalho individual que não é substitutivo da presença do aluno na sala regular, mas complementar, o que implica que este não pode acontecer no mesmo turno.

Diante disso, um exemplo da (im)perfeição da aplicação legal dos tempos de permanência nesse modelo estável, proposto no âmbito da política, é o tempo executado no contexto das instituições escolares inclusivas quanto à ocupação do espaço do aluno na classe de inclusão. Todas as experiências de inclusão descritas e analisadas apontam para uma redução do tempo escolar do aluno incluído na classe comum/regular que frequenta o Atendimento Especializado, mesmo que, legalmente,este devesse realizar-se no contraturno. Muitas são as argumentações para o não cumprimento deste preceito, mas o que salta aos olhos é o entendimento de que os alunos incluídos têm mais possibilidade de aprender com o Atendimento Especializado, capaz de individualizar o ensino e a mediação de aprendizagem. Essa argumentação, nos contextos de práticas discursivas, sobre ensinar e aprender leva para outras problematizações, das quais uma preciso explicitar aqui: como tem-se produzido e naturalizado, no contexto da escola inclusiva, as ditas concepções de aprendizagem por interação, mediação e relações interpessoais que as formações de professores têm se ocupado tanto?

O selo da inclusão parece ser importante para as 12 escolas inclusivas de onde emergem as descrições analisadas. Nesse sentido, as práticas parecem estar mobilizadas para a necessária mistura de alunos, nas narrativas da diversidade e, mais especificamente, na declaração de que alguns são mais diferentes/diversos que outros e, por isso, são alunos da inclusão. Num primeiro movimento analítico, posso concluir que inclusão é uma mistura de diversos, mas dentre eles alguns são muito diversos, pois a diversidade sempre traz à tona

a comparação e a possibilidade de rebatimento (Veiga-Neto; Lopes, 2013).

Num segundo movimento, pontuo que a inclusão está sendo interpretada nas práticas das escolas que desejam o selo da inclusão como ocupação do mesmo espaço; um espaço que se produz no contato com o outro, mas que me parece ter produzido diminutos momentos de experiências de aprendizagem escolar, apenas na intenção de dizer que o aluno incluído está dentro da escola, mesmo que este aluno esteja autorizado a não ir à escola, ou ir por um tempo menor, livre dos registros das faltas. No entanto, os outros alunos, aqueles a quem a inclusão não se destina, precisam estar dentro da escola inclusiva e ser fortemente governados e controlados pelos critérios organizados pelo sistema de regras escolares. Na relação binária espacial da inclusão, estar dentro e estar fora parece estar produzindo uma qualificação (im) perfeita do selo inclusivo.

Por fim, mais um movimento analítico me leva a dizer que não tenho interesse em dizer de um tempo ideal para o aproveitamento do tempo como categoria dos processos de ensinar e aprender nas escolas. Portanto, assumo a possibilidade de pensar fora da totalidade, da universalidade, considerando que aquilo que se faz nos contextos escolares pode ser pensado no sentido de poder dizer dos perigos que temos nos colocado deixamos que as práticas escolares e suas experiências específicas sejam capturadas por políticas totalizadoras.

Diante das descrições analisadas, é possível, dentre outras possibilidades, dizer que: ao adotarem o selo da inclusão, as escolas (do contexto pesquisado, já que não há aqui pretensão de generalização) estão criando um paralelismo de modus operandi que separa o que é de todos os alunos e o que é dos alunos incluídos, e essa operação é colocada em funcionamento pelo tempo, seja ele cronológico, seja ele de aprendizagem, seja ele de experiência escolar. Quem sabe não seja pela consideração da noção de tempo que experiência específicas de inclusão possam emergir? Para tanto, considero importante que, no contexto escolar, possamos refletir sobre o que estamos fazendo e o fizeram de nós sob o imperativo da inclusão.

Referencias bibliográficas

AZEVEDO, F. ET AL. (2010) Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 06 set., 2015.

BRASIL. (2007) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094/07. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. (2008) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.

FILHO, L.. (1952) A Educação Nacional e o Novo Projeto de Lei. Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos. Brasília: INEP, v. 18, n. 48, p. 124-137, jul.

FOUCAULT, M. (2008). Segurança, território, população. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1987) Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes.

GALLO, S. (2006). (Re) pensar a educação. In: M. Rago y A. Veiga-Neto (eds). Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, p. 253-260.

MACHADO, F.D.C. (2014). Em nome da inclusão escolar. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPED Sul, out.2014. P.1-14. Disponível em:<http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1929-0.pdf>. Acesso em: 06 out. 2015.

MENEZES, E.D.C.P. (2011) A maquinaria escolar na produção de subjetividades inclusivas. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós -Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo.

MOHR, A.; POSSA, L.; NAUJORKS, M.I. (2014). Estratégias discursivas de subjetivação docente em tempos de inclusão escolar. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPED Sul, out. 2014. P.1-23. Disponível em:<http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1929-0.pdf>. Acesso em: 06 out, 2015.

SILVEIRA, J. (2007) Oliveira. Relatório de Estágio. 198f. Monografia (Relatório de Estágio) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. (2013). Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: S. Muchail, M. Fonseca, A. Veiga-Neto (eds.). O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 103-124.

DISCURSOS SOBRE LAS TRAYECTORIAS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE PRIMERAS Y SEGUNDAS GENERACIONES DE INMIGRANTES EN ESTADOS UNIDOS

Machado-Casas, Margarita
University of Texas at San Antonio (Texas), San Antonio, Estados Unidos
Margarita.MachadoCasas@utsa.edu

Andrés Cabello, Sergio
Universidad de La Rioja, Logroño (La Rioja), España
sergio.andres@unirioja.es

Resumen

La Educación es uno de los principales motores de la movilidad social y de la mejora de las oportunidades vitales y laborales. Sin embargo, no todo el mundo puede acceder en las mismas circunstancias a la misma, especialmente a los ámbitos superiores o universitarios. En este sentido, los orígenes socioeconómicos cobran una especial relevancia, hecho que se hace más complejo para las comunidades inmigrantes. Éstas tienen también que afrontar otras cuestiones como las dificultades de integración, las barreras del idioma y culturales, y el adaptarse a un modelo de escuela que responde al de la sociedad receptora. La presente comunicación aborda este proceso a través de un estudio comparado de la situación entre Texas (Estados Unidos) y La Rioja (España), territorios con altos porcentajes de inmigración. El trabajo se basa en un estudio cualitativo a través de entrevistas en profundidad y de grupos de discusión con inmigrantes de primera y segunda generación, así como con informantes cualificados del ámbito educativo. Esta investigación se estructura en torno a tres ejes como son la educación, la familia y la identidad, todos ellos interrelacionados. Son experiencias de éxito, de personas que han alcanzado ese nivel formativo a través de muchos esfuerzos y con una alta motivación. La presente comunicación presenta el modelo teórico-metodológico y los resultados de una primera fase llevada a cabo en Texas (Estados Unidos) a través de doce entrevistas en profundidad.

Abstract

Education is one of the most important social mobility engines and a driving force in the improvement of life and labor chances. However, not everyone has the same access to Education, especially at university level. Socioeconomic backgrounds play a clear role, one which is particularly complex for immigrant communities who face additional challenges: integration difficulties, language and cultural barriers, and the need to adapt to the school model of the host society. The present paper addresses this process through a comparative study between Texas (United States) and La Rioja (Spain), territories with high percentages of immigrants. The study follows a qualitative methodology relying on in-depth interviews and focus groups with first and second generation immigrants, as well as knowledgeable sources in the field of Education. They are success stories of people who have reached higher education through great effort and a high level of motivation. This study presents the theoretical and methodological model and the results of a first phase in Texas (United States) through twelve in-depth interviews.

Palabras clave: Educación, Familias, Identidad, Inmigración, Integración.

Keywords: Education, Families, Identity, Immigration, Integration.

Introducción

La Educación es uno de los principales motores de la movilidad social, posibilitando a través del acceso a estudios superiores la vía de encontrar mejores oportunidades laborales y vitales. Aunque este escenario ha ido pudiendo cambiar en los últimos años, especialmente a raíz de la crisis económica global que comenzó en 2008, el contar con estudios superiores sigue suponiendo una clara ventaja. Sin embargo, el acceso a los estudios universitarios no es universal debido a su coste y a la influencia de las variables socioeconómicas y de origen familiar (Bourdieu, 1997). En este sentido, en algunas sociedades que han asumido políticas redistributivas y han incorporado modelos de Estado de Bienestar, se ha posibilitado la llegada de las clases medias y trabajadoras a la Universidad. En otros modelos de sociedad, donde el acceso a la Universidad tiene un elevado coste, alcanzarla sigue representando un gran esfuerzo.

La presente comunicación presenta las líneas metodológicas de un proyecto interdisciplinar en el que participan la Universidad de Texas en San Antonio (UTSA) en Estados Unidos y la Universidad de La Rioja (UR) en España, así como el avance de los primeros resultados de forma exploratoria, como se expondrá en la Metodología. La investigación parte de la base de analizar los discursos en relación a la Educación con que cuentan los inmigrantes tanto de primera y segunda generación, y qué variables son los que lo determinan. A partir de ello, se establece la comparación entre dos territorios tan diferentes como son Texas (Estados Unidos) y La Rioja (España), que cuentan con el elemento en común de una

elevada inmigración. Así, mientras que en el caso de Texas este proceso es consustancial a su sociedad e incluso una parte de su identidad, el flujo es continuo y diverso, ya en 1990 el 9,8% de la población del estado había nacido en el extranjero, situándose en 2014 en el 16,8%[1].

Sin embargo, en el caso español hay un punto distintivo fundamental: el crecimiento de la población extranjera se produjo en la primera década del siglo XXI. España pasó de 1999 a 2008 de contar con un porcentaje de menos del 1,86% de inmigrantes al 11,41%, situándose en 2015 en el 10,14%[2], descenso que se dio como consecuencia de la crisis. Este proceso supuso un enorme desafío para la sociedad a la hora de articular mecanismos de integración ante un escenario que no estaba previsto y que se produjo por el crecimiento económico de España en esos años. Además, la diversidad de origen de los inmigrantes también es un factor determinante ya que su procedencia va desde países latinoamericanos (Bolivia, Ecuador, Colombia, fundamentalmente), del Este de Europa (Rumanía) y países musulmanes (Marruecos, Pakistán), entre otros. La Rioja fue una de las regiones en las que más impacto tuvo la inmigración, pasando del 1,25% en 1999 al 13,81% en 2007 y descendiendo al 11,61% en 2015[3]. Este hecho tiene su reflejo en el sistema educativo ya que, en las Enseñanzas del Régimen General, en el curso 1999/00 España contaba con un 1,5% de estudiantes extranjeros mientras que en 2008/09 había ascendido al 9,8%, para reducirse levemente en el 2015/16 al 8,4%[4]. El caso de La Rioja es más complejo porque si bien comenzó en 1999/00 con el 1,2%, en el curso 2009/10 se situaba en el 17,2% y en el 2015/16 bajaba al 13,1%[5]

Por lo tanto, nos encontramos con dos sociedades donde el peso de la inmigración es muy importante, y mientras una de ellas tiene una larga experiencia en la cuestión (Texas), la otra está en un escenario de inicio de integración. En todo este proceso, la Educación es fundamental, y el papel que se adopte desde la misma puede marcar las biografías individuales y de las comunidades. Porque no sólo entran en juego las cuestiones de la formación sino también de la identidad, de los valores, del papel de la familia, etc. El acceso de las comunidades inmigrantes a los estudios superiores siempre ha contado con grandes dificultades y barreras, las cuales ya comienzan desde los primeros niveles educativos, y en algunos casos se van reproduciendo a medida que se avanza en el sistema educativo (Machado-Casas, 2012).

Mientras que en Texas las experiencias con estudiantes de origen inmigrante en la Universidad son de décadas, en el caso español (del que La Rioja sería un indicador) es ahora cuando se está produciendo el acceso de estudiantes de origen extranjero a los estudios superiores. En este sentido, la gran mayoría son personas nacidas en sus lugares de procedencia, que vinieron a la sociedad de acogida de niños. Es decir, es complicado por el horizonte temporal en el que nos manejamos que podemos encontrar estudiantes de segunda generación en el caso español, ya que ellos ahora se encontrarían en la etapa de Secundaria.

[1] Fuente: State Inmigration Data Profiles, Migration Policy Institute. http://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/state-immigration-data-profiles

[2] Fuente: Estadística del Padrón Continuo. Instituto Nacional de Estadística (INE). http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245&file=inebase&L=0

[3] Ibídem

[4] Fuente: Enseñanzas no universitarias. Alumno matriculado. Series. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/series-2015.html

[5] Ibídem

Una de las diferencias más sustanciales entre Estados Unidos y España es el coste de los estudios, tanto los costes directos como los indirectos (Fernández Enguita, 2014), aunque aquí nos centraremos en los primeros. En el caso de Estados Unidos, asciende a una media de 9.667 $ (8.712 €) de matrícula para el curso 2016/17 en UTSA[6], mientras que en la Universidad de La Rioja matricularse en primero de Educación Infantil se situaría en 876 € (972 $)[7], aunque las políticas aplicadas de la crisis aumentaron el precio con respecto a los años anteriores. En el caso de España, hay que tener en cuenta que opera un modelo de Estado de Bienestar, que incide en políticas redistributivas, a pesar de los recortes derivados de la crisis (Fernández y Andrés, 2015). Esta diferencia es fundamental y sirve como punto de partida para analizar el valor a la Educación otorgado en un lugar y otro. El coste, el esfuerzo que supone estudiar en Estados Unidos, implicaría a priori una mayor valoración, pero también debe tenerse en cuenta que es una variable con componentes subjetivos. Es decir, depende del punto de partida, y en España la situación socioeconómica del colectivo inmigrante, en general, también cuenta con numerosas dificultades, fundamentalmente en relación a su posición en el mercado de trabajo y al tipo de empleos que ocupan.

En la presente comunicación, por lo tanto, presentamos la Metodología y el diseño de investigación que se va a llevar a cabo para analizar este fenómeno, así como las variables determinantes que se consideran en la misma, junto con algunos resultados exploratorios de la primera fase que se está desarrollando en San Antonio (Texas). Finalmente, en las Conclusiones se analiza el papel que puede tener la Educación como mecanismo de integración en las sociedades receptoras en relación a las variables consideradas.

1. Metodología

La presente investigación se basa en un estudio cualitativo de dos etapas a través de historias de vida y estudios de caso, seguido de focus group o grupos de discusión, que se desarrollará tanto en Estados Unidos como España, a través de una misma estructura, aunque se parte también de las diferencias y hechos específicos que pueden darse en las dos sociedades objeto de estudio.

De esta forma, la primera fase de la investigación se centraría en entrevistas personales en profundidad a través de las que generar historias de vida y estudios de caso, de estudiantes de grado y de postgrado en UTSA y en UR. Los entrevistados/as son inmigrantes, de primera o segunda generación. Esta fase de la investigación se ha desarrollado en los meses de mayo a julio de 2016 en UTSA donde se han llevado a cabo doce entrevistas en profundidad. Se ha considerado esta titulación como una variable determinante en todo el proceso ya que, como veremos posteriormente, una parte significativa de los entrevistados/as señalaron que habían decidido realizar estos estudios en buena medida por su experiencia vital como inmigrante o persona de ese origen. Además, dentro de estas entrevistas también se contó con personas que trabajan con estos colectivos y sus familias en las primeras etapas educativas.

[6] Fuente: Universidad de Texas at San Antonio (UTSA). https://www.utsa.edu/financialaid/apply/cost.html

[7] Fuente: Universidad de La Rioja (UR). http://www.unirioja.es/estudiantes/matricula/precios.shtml

Las doce personas entrevistadas correspondían a estudiantes de primera generación (nacidas en otro país) y de segunda generación (ya nacidos en Estados Unidos). Además, con respecto al primer grupo, también encontramos entrevistados/as que han llegado al país receptor ya adultas, con unas trayectorias vitales marcadas, mientras que el resto eran niños o adolescentes, teniendo que integrarse en el sistema educativo de la sociedad de destino.

Dentro de esta misma fase de la investigación, está prevista la realización de un número similar de entrevistas a estudiantes inmigrantes en la Universidad de La Rioja en septiembre – octubre de 2016, para establecer la comparación entre estas dos sociedades.

La segunda etapa se llevará a cabo a través de grupos de discusión o focus group que se desarrollarán en cada una de las dos universidades que forman parte del estudio, considerando las variables de primera o segunda generación, el tipo de estudios que se están llevando a cabo, el género, etc., para su composición.

2. Aspectos discursivos

La presente investigación parte de los discursos subjetivos de los/as estudiantes inmigrantes de primera o segunda generación con respecto a la Educación. La hipótesis en la que se sustenta la misma es que estos colectivos cuentan con mayores dificultades para alcanzar los niveles superiores (universitarios) pero, que dado el valor que le otorgan a la Educación como mecanismo de movilidad social y de integración, su esfuerzo será mayor por lograr su meta y asumirán mayores esfuerzos y sacrificios (Sánchez et al., 2015; Ríos Vega, 2015). En todo caso, la investigación se basa en tres grandes elementos que están interrelacionados: educación, familia e identidad.

• Por **educación** entendemos las trayectorias educativas de los casos estudiados, cuáles han sido sus experiencias desde su inicio hasta el final, la valoración que hacen del propio sistema educativo, las barreras y límites encontrados, así como las ayudas y soportes. Igualmente, también en este punto se trata de establecer la motivación de los/as entrevistados para estudiar.

• En cuanto a **familia**, es un elemento determinante en el valor otorgado a la Educación y en las motivaciones que puedan tener los/as estudiantes (Machado-Casas, 2009). El capital simbólico y cultural es un elemento clave, pero no lo es menos el impulso que desde la familia se puede dar. Las trayectorias vitales y educativas de los progenitores, los niveles de Educación alcanzados, la participación en la escuela, el apoyo en los deberes y tareas, los sacrificios y esfuerzos llevados a cabo, etc., son los aspectos tomados en consideración.

• Finalmente, uno de los aspectos más complejos de medir por su diversidad es el de la **identidad**. En este caso, mientras que en Texas encontramos un importante valor otorgado a este aspecto, pero diferente en función de la generación, del origen, etc., en España es una cuestión que se antoja más compleja de medir. En San Antonio existen programas que tratan de poner en valor el idioma y las culturas latinas (programas de doble sendero, bilingüismo, etc.), aunque su puesta en valor es reciente, mientras que en España, en relación a la inmigración es una cuestión que es mucho más compleja y no se puede establecer una comparativa. Ésta se puede llevar a cabo con respecto a lo que sería el modelo de escuela (que reproduce la sociedad dominante) y las

barreras y límites que se pueden encontrar en relación a la identidad, especialmente la cuestión del idioma. Sin embargo, la identidad es una variable mucho más compleja y compuesta por diferentes dimensiones. También depende de cómo se viva de forma subjetiva, del valor otorgado a la pertenencia a la misma por el individuo (Tajfel, 1984). En todo caso, nos encontramos con potenciales conflictos de identidad, con identidades que pueden entrar en conflicto, y con negociaciones de la identidad, así como estrategias para gestionar todo el proceso (Machado-Casas, 2012). Y en todo este proceso el papel de la Educación es fundamental, así como el de la familia.

En esta primera fase de la investigación, los resultados extraídos de forma exploratoria nos muestran una homogeneidad bastante elevada entre los/as entrevistados con respecto a las dos primeras variables, mientras que en el tercer caso, el de la identidad, la diversidad es mucho mayor.

Con respecto a la **educación**, las entrevistas mostraron un discurso muy positivo hacia la misma, considerándose un proceso fundamental ya no sólo desde un aspecto formativo o de alcanzar mejores oportunidades, sino incluso de forma vital. Hay prácticamente unanimidad en la necesidad de formarse y llegar a los niveles más elevados que se pueda. La educación sería algo más que un título y unas notas, sería una impronta, una forma de estar en el mundo, proporcionaría unas herramientas para ello y para relacionarse con los demás. También hay coincidencia en afirmar que todo esfuerzo es poco para ello, a pesar de que buena parte de los informantes señalan que han sido muy grandes los realizados. Existe una crítica implícita al alto coste de los estudios en los Estados Unidos, una de las principales barreras señaladas. También se indicaron como límites o barreras las derivadas del idioma, muchas de las personas entrevistadas lo desconocían cuando llegaron al sistema educativo o tenían graves carencias. En este sentido, cobra especial relevancia el papel de los docentes. Así, mientras por un lado pueden ser un elemento motivador de primer orden, en el sentido de ayudar, animar, apoyar, en otro actúa de forma contraria, poniendo barreras, no enseñando, incluso algunos/as informantes señalaban que, como no conocían el idioma, se les dejaba en un rincón dibujando. Parte de las experiencias fueron negativas, incluso traumáticas, pero para la mayoría de los informantes aparece siempre la figura de un maestro o maestra como elemento decisivo y motivacional para seguir estudiando.

La **familia** se confirma como un elemento determinante. Prácticamente en todos los casos estudiados, el apoyo de la familia para seguir los estudios ha sido fundamental. Es un elemento de motivación que opera en primer nivel aunque también cuenta con diferentes matices. Por un lado, encontramos que el nivel formativo de padres y madres no parece una variable clave en el apoyo a los estudios y el valor dado a la Educación. Es decir, muchas de las familias de las personas entrevistadas no contaban con estudios o sólo los primarios, pero sin embargo sí que incitaron a sus hijos e hijas a seguir con una formación y alcanzar los estudios superiores, realizando grandes esfuerzos y sacrificios para ello, incluso tomando dos o tres empleos. En lo que sí se observa diferencia es la capacidad para ayudar a sus hijos e hijas en cuestiones como los deberes y en la implicación en la escuela. Muchos de estos padres y madres desconocen o no hablan bien el inglés, lo que supone una barrera muy importante para participar de esa forma. También se denota que estas personas contaban con inseguridad para poder relacionarse con profesores y con la escuela en general, un fenómeno que es habitual en los procesos migratorios (Santana et al., 2016; Garreta, 2008). En este sentido, programas como los de "doble sendero" y bilingües ayudan a estos padres y madres a implicarse en la escuela y a ayudar a sus hijos e hijas con los deberes. También es significativo que la mayor parte de los entrevistados/as sean los primeros/as de sus familias que lleguen a la Universidad, siendo

incluso de sus familias extensas los que cuentan con más nivel formativo.

Finalmente, con respecto a la **identidad**, es un ámbito donde la diversidad de respuestas es mayor. Sí que se observa que, en casi todos los casos, la identidad opera como un factor importante, en el sentido de saberse parte de una determinada cultura y se siente con orgullo. Es decir, hay una valoración positiva, especialmente entre los entrevistados/as más jóvenes, que se han socializado ya en modelos de puesta en valor de la misma. Las dificultades con respecto a la identidad se manifiestan especialmente con respecto a la sociedad receptora, donde hay un patrón muy definido del modelo dominante. En este sentido, muchos de ellas/os sí que señalan que el sistema educativo no respondería a un modelo multicultural, a pesar de los avances logrados, y que en algunos momentos, tanto en la educación como en la sociedad, han sentido esa discriminación. También es interesante constatar la visión de inmigrantes latinos de origen no mexicano respecto a la preeminencia de la identificación de lo latino con esa nacionalidad, por ser la mayoritaria y predominante entre los inmigrantes en San Antonio, estableciendo incluso como una nueva minusvaloración de otras identidades, lo que no dejaría de ser un proceso paradójico.

Discusión y conclusiones

Partiendo de que se presentan los resultados de una primera fase de investigación más amplia, que se completará en los próximos meses, la presente comunicación muestra las dificultades de integración de las comunidades inmigrantes en los sistemas educativos de las sociedades receptoras, especialmente si se quieren alcanzar los estadios más elevados de los mismos. En este sentido, no sólo opera una elevada barrera de coste, especialmente en el caso de Estados Unidos, sino también un camino que puede estar jalonado de obstáculos y límites que, en cualquier momento, pueden hacer salirse del mismo a las personas que lo están transitando.

Sin embargo, también encontramos un importante número de personas que van avanzando por el mismo, superando esas barreras y obstáculos hasta alcanzar estudios universitarios. En la mayoría de los casos, los costes son muy elevados y las dificultades a las que deben hacer frente no se parecen a las de sus compañeros/as. Idioma, cultura, un sistema educativo que responde a un modelo muy determinado, una familia que puede no contar con las mejores condiciones para ayudarles en la escuela, etc., son algunos aspectos que están muy presentes en todo el proceso. Sin embargo, se encuentra una elevada motivación en estas personas, que apuestan por la educación como un mecanismo de movilidad social y para mejorar socialmente. Incluso, este hecho se produce a pesar de proceder de familias que no cuentan con un elevado capital cultural. Pero, a pesar de ello, es precisamente la familia un elemento determinante en la decisión de seguir estudiando, actuando como una de las motivaciones fundamentales, junto con el papel destacado que juegan algunos maestros y maestras. En ese sentido, no deja de ser ilustrativo que en la decisión de elegir una titulación como Educación opere también un sentido de justicia social, de querer ayudar a otros y otras a pasar las situaciones que ellos y ellas vivieron, y a plantearse que esta es la vía adecuada para ello. En todos los casos analizados aparecen elevadas dosis de empatía y un sentido de justicia social.

Finalmente, como hemos venido señalando, más compleja es la situación en relación a la identidad, un factor que tiene múltiples

dimensiones y que precisa de un análisis más profundo. En todo caso, el sentimiento de pertenencia a la comunidad de origen está presente, aunque también el de integración en la sociedad receptora. Sin embargo, la cuestión se complejiza en un contexto como el de San Antonio y el conjunto de Texas donde conviven diferentes niveles de la identidad, que va desde mexicoamericanos a chicanos, pasando por mexicanos, latinos, texamericanos, americanos, etc.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. (1997). Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Madrid: Siglo XXI

FERNÁNDEZ, T. Y ANDRÉS, S. (2015). Crisis y Estado de Bienestar: las políticas sociales en la encrucijada. Revista Tendencias & Retos, 20 (1), 119-132

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014). Del derecho incompleto a la Educación: gratuidad escolar, costes indirectos y política educativa. Avances en Supervisión Educativa, 22

GARRETA, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. Revista de Educación, 345, 133-155

MACHADO-CASAS, M. (2012). Pedagogías del Camaleón/Pedagogies of the Chameleon: Identity and Strategies of Survival for Transnational Indigenous Latino Inmigrants in the US South. The Urban Review. Issues and Ideas in Public Education, 44 (5), 534-550. DOI: 10.1007/s11256-012-0206-5

MACHADO-CASAS, M. (2012). Globalized Students vs. Unglobalized Families: Limiting Family Participation in Education. Association of Mexican-American Educators (AMAE) Journal, 6 (2)

MACHADO-CASAS, M. (2009). The Politics of Organic Phylogeny: The Art of Parenting and Surviving as Transnational Multilingual Latino Indigenous Inmigrants in the U.S. The High School Journal, 92 (4), 82-99.

SANCHEZ, J.E., UNSINGER, J. & THORNTON, B.W. (2015). Predictive Variables of Success for Latino Enrollment in Higher Education. Journal of Latinos and Education, 14 (3), 188-201. DOI: 10.1080/15348431.2014.973565

SANTANA, L., FELICIANO, L Y JIMÉNEZ, A.B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumno inmigrante de Educación Secundaria. Revista de Educación, 372, 35-62, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314

RÍOS VEGA, J.A. (2015). Counterstorytelling Narratives of Latino Teenage Boys. From Vergüenza to Échale Ganas. New York: Peter Lang

TAJFEL, H. (1984). Grupos humanos y categorías sociales. Barcelona: Herder

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES. ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Trillo Luque, Mª del Carmen
Centro de Magisterio Sagrado Corazón, Córdoba, España
m.trillo@magisteriosc.es

Moreno Domínguez, Mª Ángeles
Centro de Magisterio Sagrado Corazón, Córdoba, España
m.moreno@magisteriosc.es

Resumen

La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en contextos educativos es una práctica que está adquiriendo relevancia como metodología innovadora en el aula. Esta es una nueva forma de atender a las diversas necesidades educativas del alumnado tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria. Motivo por, el cual, los futuros docentes precisan desarrollar competencias en dicho ámbito.

El proyecto que se presenta, se basa en una experiencia previa sobre formación en inteligencias múltiples para la atención a la diversidad del alumnado con altas capacidades intelectuales, que posibilitó la formación inicial de los docentes en este campo. Dicha experiencia se ha consolidado durante el curso 2015-2016 con la inclusión de dos asignaturas optativas de cuarto curso del Título de Grado en Educación Infantil: *El Juego en Educación Infantil* impartida en el primer cuatrimestre y *Estimulación y Atención Temprana en Educación Infantil,* que se imparte en el segundo cuatrimestre, lo que ha exigido una estrecha coordinación vertical entre ambas materias. En esta experiencia han participado diversos agentes de la Comunidad Educativa: Universidad: profesoras y alumnado de las asignaturas mencionadas, Centros educativos de Educación Infantil: profesorado, alumnado, orientadores y familias. El proyecto se ha desarrollado en varias fases, seminarios formativos, preparación del programa educativo, reuniones de coordinación con el Equipo Docente, elaboración del proyecto en grupos de trabajo cooperativo e implementación en Centros educativos. Los resultados indican que, los alumnos han mejorado la adquisición de competencias para la profesión docente, los maestros y maestras en activo se han actualizado en metodologías innovadoras, las familias se han beneficiado de las orientaciones proporcionadas y, por último ha incidido en una mejor respuesta educativa para los niños y niñas de Educación Infantil.

Abstract

The implementation of Howard Gardner´s theory of multiple intelligences in educational environments is a practice that is achieving more relevance as an innovative methodology in the classroom. This is a way of dealing with the different learning needs of pupils both from Preschool Education as from Primary Education. This is why future teachers require developing competences in these skills.

The project that we are introducing is based on a previous experience involving the training on multiple intelligences for the managing of students' diversity due to their highly-gifted skills, which made possible the early training of teachers in this field. Such experience has strengthened in the year 2015-16 with the inclusion of two optional subjects in the fourth level of the Preschool Education Degree Title. *Games in Preschool Education* in the first semester and *Stimulation and Early Childhood Cares in Preschool Education* in the second semester, which has requested a close upright coordination between both subjects. Several agents in the educational community have participated in this experience; University: teachers and students from the already mentioned subjects; Nursery Education Schools: teachers, pupils, counsellors and families. The project has been developed in different stages, training seminars, working on the educational program, Teacher Team coordination meetings, carrying out the project through cooperative group works and the implementation in schools. The results show that the students have improved the acquisition of competences for the teaching task, serving teachers have recycled in innovative methodologies, families have taken advantage due to the advice provided, and, lastly, it has implied a better educational output by the pupils in Nursery Education.

Palabras clave: atención a la diversidad, inteligencias múltiples, formación inicial, metodologías innovadoras.

Keywords: attention to diversity, multiple intelligences, initial training, innovative methodology.

Introducción

La implementación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) en contextos educativos está adquiriendo actualmente gran relevancia, cada vez es más frecuente la aplicación de esta teoría en la escuela como una estrategia para el desarrollo de las potencialidades de los escolares. En este sentido se entiende que su práctica en el aula implica una manera novedosa para atender a la diversidad del alumnado, la IM se convierte, por tanto en una metodología innovadora que requiere la adecuada formación de los docentes y, por ende que sea conocida por los futuros maestros y maestras; de ahí la importancia de que su aprendizaje se incluya en la formación inicial del profesorado, con objeto de adquirir competencias para su aplicación en el ámbito educativo. Es evidente que la Educación Universitaria ha de promover el desarrollo de competencias para la función docente, en

beneficio de una cualificación profesional acorde con las necesidades de los escolares y con las demandas sociales.

Conforme a lo mencionado, se presenta un proyecto docente interdisciplinar que se ha implementado durante el curso académico 2015-2016 en el plan de estudios del Título de Grado en Educación Infantil, en dos asignaturas optativas de cuarto curso de 6 créditos ECTS: El *Juego en Educación Infantil*, esta es una asignatura que se imparte en el primer cuatrimestre del Título desde la que se aborda el juego como un instrumento educativo que promueve el desarrollo integral de los menores durante la etapa de educación infantil, a la vez que permite la expresión corporal y emocional. La otra asignatura es la de *Estimulación y Atención Temprana*, que se imparte en el segundo cuatrimestre de la titulación y en la que se estudia el concepto, los niveles de actuación de la atención temprana, así como la promoción de acciones en contextos educativos, a fin de favorecer el desarrollo integral y el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado objeto de las mismas. La colaboración de estas asignaturas ha exigido a las profesoras que establezcan una estrecha coordinación vertical.

El proyecto emprendido se basa en una experiencia sobre Inteligencias Múltiples como estrategia para atender al alumnado con altas capacidades intelectuales, y que se llevó a cabo durante el curos 2014-2015 en una de las asignaturas de mención del Título de Grado en Educación Primaria. La motivación del alumnado durante la actividad, los aprendizajes promovidos y las competencias desarrolladas han fundamentado la realización del trabajo que se ha llevado a cabo durante el presente curso académico. El proyecto que se presenta responde a una doble finalidad, por una parte se pretende el acercamiento de los estudiantes a la realidad educativa, a fin de facilitar la asociación de los aprendizajes teóricos con los prácticos, así como la reflexión del alumnado sobre su práctica educativa; por otra el objetivo es la formación en competencias de los estudiantes de Grado respecto a las inteligencias múltiples, como estrategia innovadora para atender a la diversidad de los escolares de la etapa de educación Infantil, edad en la que se requiere una estrecha colaboración familia-profesorado, atendiendo a la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, dadas las características de los niños y niñas.

1. Educación e inteligencias múltiples

En Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se indica que el Sistema Educativo ha de garantizar una educación de calidad adecuada a las características de los escolares y a la realidad de una sociedad en continuo cambio, en beneficio del alumnado. Además, señala la necesidad de prestar atención no solo a los aspectos cognitivos, para así promover el desarrollo de todas las potencialidades de los estudiantes. Salmerón (2002) incide en este aspecto y en la necesidad de pensar en las capacidades con una visión más amplia; lo que invita a reflexionar sobre la educación, para adecuarla a las necesidades de aprendizaje de los escolares.

A tenor de los indicado, la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) propone la existencia de ocho tipos de inteligencias y su estimulación en contextos educativos (Gardner, 2015), con el fin de fomentar todos los talentos que posean los individuos. Desde

esta perspectiva, se destaca que actualmente están proliferando las propuestas sobre IM en el ámbito escolar, así se puede mencionar la de Escamilla (2015) entre otras, y se está apostando por la inclusión en el aula de nuevas herramientas docentes, en las que se incluyen actuaciones educativas basadas en las inteligencias múltiples. Gardner (2015) menciona la importancia de educar basándose en el sujeto y, para ello la implantación de actuaciones fundamentadas en las inteligencias múltiples que conduzcan al desarrollo de las diversas potencialidades y talentos del alumnado. Asimismo, es destacable que dichas acciones no solo fomentan la imaginación de los escolares, sino también la de los docentes tanto para la impartición del curriculum escolar como para la elección de los métodos a utilizar en el mismo (Gardner, 2010). Como se puede observar la aplicación en contextos educativos de esta teoría se convierte en una estrategia que permite propiciar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, a la vez que promueve un cambio metodológico a nivel educativo, cambio al que se invita al profesorado en la normativa educativa vigente. En este sentido, es importante analizar la relevancia que adquiere la inclusión de experiencias novedosas en la formación inicial de los futuros maestros y maestras, que permitan el uso de metodologías que faciliten la inclusión del alumnado, especialmente de aquellos que escolarizados en la etapa de educación infantil, puedan ser objeto de atención temprana, como se recoge en la Instrucción de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, en beneficio de dichos escolares y del fomento de buenas prácticas docentes como se aconseja en la Ley de Educación de Andalucía, de 2007 (LEA, 2007).

Los docentes son los agentes educativos más implicados en el logro de una educación de calidad desde una perspectiva inclusiva, por lo que es necesario que estén formados adecuadamente y que se preste atención tanto a su formación inicial como a la permanente, como se indica en el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del profesorado. Durante la formación inicial de los Títulos de Grado en Educación, se ha de procurar que los estudiantes conozcan nuevas estrategias educativas, como el uso de las inteligencias múltiples, para así fomentar la aplicación de metodologías motivadoras en el aula, además es imprescindible que se les acerque a la realidad escolar, a través bien de la observación o de la implementación de actuaciones en contextos educativos, para que con ello relacionen los conocimientos aprendidos con los prácticos (LEA, 2007), y reflexionen sobre su propia práctica (Hernández, 2010), al objeto de preparar profesionales cualificados a las demandas sociales actuales y a las necesidades educativas de los escolares.

2. Método

La experiencia que se presenta está dirigida como se ha mencionado anteriormente al alumnado del Título de Grado en Educación Infantil matriculado en las asignaturas optativas de cuarto curso *El Juego en Educación Infantil* y *Estimulación y Atención Temprana*, que se imparten en el primer y segundo cuatrimestre respectivamente de esta Titulación.

La pretensión de este proyecto es doble, por una parte la promoción durante la formación inicial de los docentes de una adecuada cualificación para el ejercicio profesional y, por otra el desarrollo de competencias para la implementación en el aula de las inteligencias múltiples como herramienta para la atención educativa en el aula de los escolares de educación infantil, especialmente de aquellos que precisen de medidas de atención temprana. La metodología implementada en la realización de esta experiencia ha sido fundamentalmente práctica, con objeto de promover el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de Grado, para lo que se han organizado agrupamientos de cuatro o cinco alumnos y alumnas.

Como se ha mencionado anteriormente, esta actividad tiene como experiencia la llevada a cabo durante el curso 2014-2015 en la asignatura *Atención Educativa al Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*, también optativa de cuarto curso, pero del Título de Grado en Educación Primaria, en la que se elaboraron varios programas educativos centrados en el aprendizaje, a través de las inteligencias múltiples (IM), tras la realización de unas jornadas formativas. Del mismo modo, la propuesta diseñada en este curso académico sobre las inteligencias múltiples en la asignatura de *Estimulación y Atención Temprana* se construye sobre las actividades programadas en el primer cuatrimestre en la asignatura de *El Juego en Educación Infantil,* en la que se ha estudiado y reflexionado sobre la inteligencia emocional, atendiendo a la clasificación de Howard Gardner sobre la inteligencia interpersonal y la intrapersonal y, se han elaborado e implementado en contextos educativos formales las propuestas educativas correspondientes para el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula de educación infantil.

La labor que ha desempeñado el alumnado durante el segundo cuatrimestre ha sido, el estudio de las inteligencias múltiples como herramienta para la atención temprana en la etapa de educación infantil, la elaboración de una unidad didáctica en grupos cooperativos, en la que se han elaborado actividades basadas en las inteligencias múltiples, dirigidas a todos los escolares, pero teniendo en cuenta a los niños y niñas que mostrando alguna necesidad específica de apoyo educativa, precisan actuaciones de atención temprana. Para la construcción de las propuestas educativas se ha tenido como base las pautas para la elaboración de programas de desarrollo en el primer y segundo ciclo de educación infantil, según la Instrucción del 22 de Junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Por último se han realizado talleres específicos basados en rincones como complemento a las unidades didácticas preparadas.

La experiencia se ha desarrollado en varias fases: organización del proyecto, elaboración y/o adaptación de la propuesta educativa, implementación en contextos educativos formales y, por último se ha realizado una fase evaluativa de la experiencia.

El procedimiento seguido ha sido el siguiente:

1. En la primera fase, las profesoras de las dos asignaturas implicadas en esta experiencia, se han reunido a inicio del curso académico 2015-2016, con el fin de concretar la propuesta a desarrollar, analizar las guías docentes y seleccionar las competencias comunes en las mismas y acordar la estructura y organización del proyecto, así como la elección de los Centros educativos de educación infantil en los que se ha implementado este proyecto. Como resultado del estudio en la selección de competencias comunes, se han seleccionado, la competencia básica (CB2) "Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que

suelen demostrarse por medio de la elaboración (...) y la resolución de problemas dentro de su área de estudio" y la competencia (CE3) "Diseñar y regular los espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes (...)". Tomada la determinación de la estructura, se procedió a la adjudicación de las tareas a desempeñar en cada asignatura, y a la toma de contacto con los Centros educativos, manteniéndose reuniones con el Equipo Docente de los mismos.

2. En la fase de elaboración de la propuesta, en primer lugar se han realizado seminarios formativos sobre los contenidos abordados, inteligencia emocional e inteligencias múltiples, posteriormente el alumnado ha investigado sobre dichos tipos de inteligencia, ha elaborado un dossier sobre ellas, con objeto de proporcionar información al equipo docente, a las familias y orientadores de los centros educativos en los que se iban a implementar sus actividades; por último los estudiantes organizados en grupos de trabajo cooperativo han elaborado la propuesta educativa, adaptándola a la edad y las características de los escolares de educación infantil, teniendo especialmente en cuenta a los niños y las niñas con necesidades específicas de apoyo educativo. Han creado un banco de recursos sobre la inteligencia emocional y han elaborado rincones de aula centrados en las inteligencias múltiples a tenor de los contenidos contemplados.

3. La fase de implementación, ha consistido en la aplicación en el aula y en contextos reales de las propuestas teórico-prácticas elaboradas sobre inteligencia emocional e inteligencias múltiples. En esta fase los futuros maestros y maestras, se han puesto en contacto con la realidad, lo que les ha permitido relacionar la teoría con la práctica (LEA, 2007).

4. En la fase evaluativa de la experiencia se ha solicitado al alumnado un informe final sobre el proyecto llevado a cabo.

Cómo se ha podido observar, en la experiencia presentada han participado diversos agentes de la Comunidad Educativa, en primer lugar, el ámbito universitario con la implicación de las profesoras de las asignaturas y el alumnado matriculado en las mismas; en segundo lugar el personal de los Centros educativos de Educación Infantil en los que se ha implementado este proyecto: equipo docente, escolares, orientadores y familias.

Resultados y conclusiones

La realización del proyecto presentado ha redundado en la formación de los agentes implicados en el mismo, así en relación a:

- Los futuros maestros y maestras, los resultados indican que se ha promovido la adquisición de las competencias seleccionadas en las asignaturas, a la vez que se ha mejorado la adquisición de las implicadas para la profesión docente. Los alumnos y alumnas se han concienciado de la necesidad de implementar metodologías novedosas en el aula para atender a las necesidades de los escolares (LOMCE, 2013) y de su incidencia en el desarrollo cognitivo, emocional, social y personal de los menores de edad infantil. En relación a la práctica, educativa, los estudiantes de Grado han establecido una conexión entre la teoría y la práctica (LEA, 2007) lo que les ha permitido reflexionar sobre su propia práctica educativa (Hernández, 2010) y sobre la mejora de la misma.

- El profesorado en activo ha actualizado y enriquecido su experiencia profesional con la información sobre la aplicación de

las inteligencias múltiples en el aula como herramienta para el desarrollo integral en los escolares de la etapa de educación infantil, de una manera inclusiva. Ha conocido nuevas metodologías docentes que redundan, asimismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.

• Las familias se han beneficiado del asesoramiento proporcionado sobre una nueva forma de aprender para sus hijos e hijas y han mejorado la relación familia-escuela -tal y como indica la Orden del 5 de Agosto de 2008 -, tan importante en la educación, sobre todo a edades tempranas dadas las características de los niños y niñas de educación infantil.

• Por último, el alumnado escolarizado en los centros educativos de educación infantil han participado en una jornada lúdica, que ha permitido un mejor conocimiento y expresión de las emociones, así como el desarrollo de sus potencialidades, a través de la aplicación de las inteligencias múltiples en el aula.

A tenor de los resultados mencionados, se puede concluir que con la aplicación de este proyecto tanto los futuros docentes como el profesorado en activo, así como las familias y los orientadores se han concienciado de los beneficios que en el proceso de enseñanza-aprendizaje ofrece la implementación de actuaciones en el aula basadas en las inteligencias múltiples, y de cómo estas inciden en el fomento de las potencialidades de los escolares (Gardner, 2015), en este caso de la etapa de educación infantil. En relación a los futuros maestros y maestras no sólo han reflexionado sobre su propia práctica en contextos educativos (Hernández, 2010) sino que se han hecho conocedores de nuevas metodologías que pueden facilitar la inclusión de los escolares (Instrucción del 22 de junio de 2015, 2015), especialmente de aquellos que puedan precisar programas para la atención temprana.

Referencias bibliográficas

DECRETO 93/2013, DE 27 DE AGOSTO, POR EL QUE SE REGULA LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA, ASÍ COMO EL SISTEMA ANDALUZ DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO. BOJA núm. 170 (2013).

ESCAMILLA, A. (2015). Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave. Barcelona, España: GRAÓ.

GARDNER, H., (2015). La inteligencia reformulada: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H., (2010). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Espasa Libros.

HERNÁNDEZ, G. (2010). Formación docente y desarrollo ético. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2(18). Recuperado de http://www.eumed.net/rev/ced/18/ghs.htm.

INSTRUCCIÓN DE 22 DE JUNIO DE 2015, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PARTICIPACIÓN Y EQUIDAD, POR LAS QUE SE ESTABLECE EL PROTOCOLO DE DETECCIÓN, IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO Y ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PARTICIPACIÓN Y EQUIDAD (2015).

LEY 17/2007, DE 10 DE DICIEMBRE, DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA, BOJA núm. 252 (2007).

LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA, BOE núm. 295 (2013).

ORDEN DE 5 DE AGOSTO DE 2008, POR EL QUE SE DESARROLLA EL CURRÍCULO CORRESPONDIENTE A LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ANDALUCÍA, BOJA núm. 167 (2008).

SALMERÓN, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. Educación XX1, núm. 5. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600506

POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: UM ESTUDO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Mesquita, Maria Cristina das Graças Dutra
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil.
mcristinadm@yahoo.com.br

Carneiro, Maria Esperança Fernandes
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil.
esperancacarneiro@outlook.com

Afonso, Lucia Helena Rincón
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil.
luciarincon@gmail.com

Resumo

As desigualdades socioeconômicas no Brasil remontam ao período da colônia de exploração (1500-1821), prosseguindo no Império (1822-1888) até a República (1889 aos dias atuais). Estas desigualdades podem ser percebidas tanto do ponto de vista da concentração de renda, como acesso aos bens e serviços, trabalho e acesso à educação em todos os seus níveis e modalidades. Este último constitui-se nosso objeto de pesquisa, por entendermos que o acesso à educação superior contribuiu para diminuir as diferenças sociais, propiciando uma maior inclusão social. Em um país que a média da escolarização da população acima de 25 anos é de 7,8 anos de estudos, faz-se necessário políticas públicas que possibilitem a entrada e permanência à educação superior às pessoas oriundas de classes sociais menos favorecidas economicamente. Tais políticas são conhecidas como de ação afirmativa e na história do Brasil dos últimos dez anos (2005-2015) têm sido responsáveis pelo crescimento das matrículas no Ensino Superior. Selecionamos para análise alguns programas que podem ser considerados politicas públicas de ação afirmativa: o FIES - Programa de Financiamento Estudantil, a Lei de Cotas, nº 12.711/2012 e o ProUni – Programa Universidade para Todos, com o objetivo de analisar se tais programas vêm cumprindo o objetivo de proporcionar a inclusão social e, por consequência, diminuir as desigualdades de classe. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental, com levantamento de dados empíricos, com base teórica na perspectiva histórico dialética, ancorada em autores como Freire (2001), Gentili (1995), Trindade (1999) entre outros. Intentamos a interpretação e análise dos dados observados considerando o contexto histórico, econômico e social, ou seja, a realidade concreta na qual os sujeitos fazem sua história.

Abstract

Socioeconomic inequalities in Brazil date back to the period of the mining colony (1500-1821), continuing the Empire (1822-1888) to the Republic (1889 to today). These inequalities can be seen from the point of view of the concentration of income, such as access to goods and services, labor and access to education at all levels and modes. The last one constitutes our research object, because we believe that access to higher education has helped to reduce social differences, promoting greater social inclusion. In a country that the average schooling of the population over 25 years is 7.8 years of study, it is necessary public policies that allow the entry and residence to higher education for those from less favored social classes economically. Such policies are known as affirmative action and history of Brazil in the last ten years (2005-2015) have been responsible for the growth of enrollment in higher education. We selected for analysis some programs that can be considered public policies of affirmative action: the FIES - Student Financing Program, the Quota Law No. 12,711 / 2012 and ProUni - University for All Program, in order to determine whether such programs come fulfilling the objective of providing social inclusion and therefore reduce class inequalities. This is a bibliographic research, documentary, a survey of empirical data with theoretical basis in historical dialectical perspective, anchored by authors such as Freire (2001), Gentili (1995), Trindade (1999) among others. We intend to the interpretation and analysis of the observed data under the historical, economic and social context, namely the concrete reality in which subjects make their own history.

Palavras chaves: política pública, inclusão social, educação, ação afirmativa.

Keywords: public policy, social inclusion, education, affirmative action.

1. Educação superior: desigualdade desde a gênese

O ensino superior no Brasil criado tardiamente no início do século XX é ainda distinção social da classe dominante, pois em 2014 são os filhos dos grupos de maior rendimento os que ocupam 61,7% do total das vagas públicas ou 79,7%, se somarmos os alunos pertencentes ao 1º, 2º e 3º quintos de renda[1]. Os filhos da classe trabalhadora ocupam 7,6%, das vagas, confirmando a imensa desigualdade de acesso. (IBGE, 2015, p.53).

Buscamos, a seguir, uma síntese da criação da educação superior, como possibilidade explicativa de nossas desigualdades em educação, para compreendermos as contradições que se fazem presentes até a atualidade no Brasil.

A formação histórica da educação superior na América Portuguesa e na América Espanhola guarda diferenças significativas, sendo que a

[1] A divisão em percentis de renda é utilizada pelo IBGE na Síntese de Indicadores Sociais, sendo que o 1º quinto refere-se aos mais pobres e o 5º quinto aos mais ricos.

primeira foi criada no século XVI e a segunda só passou a existir no século XX.

Trindade (1999) observa o padrão diferenciado da criação das Universidades na Colônia portuguesa, Brasil, e na Colônia espanhola. Portugal restringiu o acesso ao ensino superior à população do território metropolitano. Em contraposição, a Espanha teve uma política de implantação de instituições de ensino superior em suas colônias em pontos chaves da América Espanhola, já em 1538, em São Domingos, seguida da fundação da universidade de San Marcos no Peru, em 1551. A primazia espanhola, quanto a criação das Universidades, teve por objetivo formar burocratas para a administração pública.

No Brasil, ainda que formalmente em 1920, na cidade do Rio de Janeiro, o presidente do Brasil tenha fundado a Universidade do Brasil, somente na década de1930 as universidades foram efetivamente criadas.

A Universidade de São Paulo é fundada em 1934 com base no Humboldtiano modelo liberal, cujo objetivo foi cultivar as ciências e, no seu processo histórico, aproximou-se do modelo profissionalizante anglo-saxão. Já a Universidade do Rio de Janeiro, em 1935, busca novos objetivos e pretende ir além da pesquisa científica e da formação profissional, estabelecendo um saber vivo para todos os homens, mesmo para o povo.

As universidades brasileiras nascem públicas, mas no Estado Novo (1937-1945), Vargas apoiou a fundação da Faculdade Católica, que começou a funcionar em 1946, como Universidade Católica, dando início ao ensino privado superior.

Os regimes ditatoriais de 1937 a 1945 e de 1964 a 1984 impuseram o modelo de universidade profissionalizante técnica e privada (anglo-saxônico) em oposição ao modelo Humboldtiano, mas nos períodos de democracia a expansão do ensino superior oscilou entre os dois modelos.

Não se pode negar a influência das políticas públicas externas na construção de reformas educacionais no Brasil.

A partir de 1980 reformas econômicas foram sendo implantadas em toda a América Latina e Brasil tendo o seu fundamento na renovação das orientações do modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, político e social. Estas reformas e a influência na educação é o tema tratado, a seguir.

2. Política econômicas: impactos na educação

A América Latina, incluindo o Brasil, sofre com as reformas econômicas, implantadas a partir dos anos 80. Reformas essas gestadas por organismos multilaterais dentre eles o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, para o enfrentamento da crise de 1970, da elevação do preço do petróleo, ou seja, crise de realização do capital, com diminuição da taxa de lucro.

Objetivou-se o redirecionamento das funções do Estado na relação com a sociedade e mercado, com a adoção de políticas públicas neoliberais. Pretendia-se a reversão da lenta realização da sociabilidade do capital, para o alcance de crescentes taxas de lucro. A solução viabilizada foi o aumento da produtividade do trabalho, de tal sorte que os investimentos públicos passaram a priorizar as demandas de investimentos do capital, em detrimento

das demandas sociais. Esse processo foi denominado de racionalidade da gestão, o que significa maior exploração, precarização do trabalho e desemprego. É esta a tríade, que na realidade aumenta a produtividade do trabalho.

É evidente que a modernização da economia foi preparada via discurso, documentos e publicização massiva dos fundamentos neoliberais, como o único caminho para o desenvolvimento econômico. Essas ações tinham o objetivo de construção do consenso social com a divulgação e assimilação da ideia de que apesar das soluções serem amargas, duras, inevitáveis e impopulares, se tornavam imprescindíveis, para evitar a desordem. As medidas para o enfrentamento da crise foram privatizações do setor público, evidentemente, dos setores da economia mais rentáveis, abertura do mercado interno, controle da inflação via contensão salarial, flexibilização, terceirização e precarização do trabalho.

A reestruturação produtiva, foi na direção de atendimento às recomendações dos organismos multilaterais que, em seus documentos e discursos, apresentam uma nova concepção, ou seja, uma alternativa para se tratar as questões sociais, dentre elas a educação. As recomendações foram de organização da gestão, de substituição dos critérios e práticas de orientação das políticas sociais, de "justiça social e a igualdade" pela prática das políticas de "equidade". Silva e Gentili (1996, p.43) nos alertam sobre o significado desta palavra/prática explicando que "equidade articula-se assim com um conceito de justiça que reconhece a necessidade de respeitar, e inclusive promover, as diferenças naturais existentes entre as pessoas". A equidade é um novo conceito que nega a possibilidade de construção da igualdade e justiça social, porque preserva e incentiva as diferenças afirmando que essa é a forma de se respeitar a individualidade.

Seguindo a orientação das referidas instituições internacionais de promoção da equidade, a modernização, com as características acima apontadas, alcançou também a educação da América Latina com reformas da Educação Básica ao Ensino Superior.

Estas políticas públicas neoliberais chegaram, na década de 1990, com força, nas universidades brasileiras articuladas com o conjunto de propostas, recomendadas de esvaziamento das universidades como centros produtores de pesquisa/conhecimento, transformando-as em reprodutoras de conhecimento, com treinamentos técnicos, para implantar os pacotes tecnológicos das grandes empresas dos países desenvolvidos que, desde então, disputavam a fronteira tecnológica.

Diríamos com Paulo Freire que,

na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da "ordem" opressora, com a qual manipulam e esmagam.

Os oprimidos, como objetos, como quase "coisas", não tem finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores. (Freire, 2001, p. 47)

Não há papel e lugar nesse modelo universitário para a universidade como centro de um processo civilizador nacional ou como centro estratégico de pesquisa, produtora de ciência e tecnologia. Nessa visão, os países que adotam esse modelo de universidade acabam aceitando uma posição subalterna na divisão internacional do trabalho, reforçando as relações assimétricas de poder, hoje predominante na economia política internacional entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Ao longo do processo histórico da sociabilidade do capital as mudanças resultantes da correlação de forças entre as diferentes forças políticas, vão se consubstanciando em diferentes políticas para o Ensino Superior quais sejam: as políticas de acesso, permanência e conclusão com correspondentes formas de financiamento. Têm preponderado aquelas políticas neoliberais que pregam menores investimentos sociais, dentre eles a educação.

A seguir demonstramos, por meio dos dados da pesquisa, a conservação da desigualdade no Brasil, em relação ao acesso e permanência ao Ensino Superior.

3. Educação superior: reprodução da desigualdade

A situação da educação superior no Brasil, nesta perspectiva de políticas neoliberais, ainda é de reprodução de desigualdade de acesso, permanência e conclusão do ensino para os jovens. Os dados da Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, aponta a média de estudos para pessoas acima de 25 anos é de 7,8 anos de estudos (IBGE, 2015, p.55).

Enquanto a taxa de escolarização do Brasil, considerando a educação superior, é de 14.6%, o Chile apresenta a maior taxa: 30.8% seguido da Argentina com 25,1%, Uruguai 20,3% e o Paraguai com 18,2%. O Brasil sustenta, assim, o último lugar em relação ao percentual de escolarização contendo o ensino superior (MERCORSUR 2009[2], p.23).

Mesmo com a atuação das três esferas administrativas públicas e da participação da rede privada, o Brasil não conseguiu aumentar as matrículas na educação superior na proporção necessária para o alcance da meta1 do Plano Nacional de Educação[3] para 2001-2011 Lei nº 10.172/2001: "Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos".

No período 2005-2014 fica evidente o crescimento das matrículas na educação superior, contudo a participação em percentuais da esfera pública, não acompanhou este crescimento.

Há que se considerar ainda que o atendimento pela rede privada cresceu 80%, enquanto que o da rede pública 65%, o que só foi possível pelos esforços das três redes públicas: federal, estadual e municipal. No entanto, evidencia-se o aumento da oferta das vagas na rede pública federal, chegando a ultrapassar 100% em relação ao ano de 2005.

A ideia de que o estudante pode escolher seu curso, é ilusória. Em se considerando o indivíduo, "as possibilidades de receber educação diferenciada e de recebê-la em determinado grau dependem de sua posição no contexto social, da natureza de seu trabalho e do valor atribuído a este pelos interesses da consciência social dominante" (Pinto, 2003 p.37). Asseguradamente, o grau de desenvolvimento da sociedade, a consciência de si, de seus grupos governamentais, são fatores imprescindíveis para a incorporação

[2] Ano do último Relatório divulgado pelo MERCOSUL com os dados ora apresentados.

[3] O Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011 foi aprovado por força da Lei 10.172/2001. O referido PNE apresentava metas a serem atingidas no decorrer do decênio, para toda a educação brasileira. Em 2014, com ao fim da vigência do PNE 2001-2011, novo PNE é aprovado pela lei 13.003/2014 com novas metas para o decênio 2014-2014.

de um maior número de indivíduos a novos patamares educacionais e, por consequência, ao acesso aos conhecimentos, técnicas e tecnologias, historicamente produzidos.

O acesso a cursos oferecidos em tempo integral não é possível para o trabalhador estudante. Quem tem que conciliar trabalho e estudo em cursos como medicina, engenharia, odontologia ou outros que formam bacharéis, não têm a liberdade de escolher entre eles. Há claramente a constatação que, em determinados cursos, não há como trabalhar e estudar; isto quer dizer que fica determinado pelas condições econômicas que o estudante destes cursos não se enquadra na categoria trabalhador estudante, pois tem que dedicar ao estudo tempo integral.

4. Algumas políticas públicas para a educação superior do século XXI: possibilidade de inclusão

Esforços têm sido realizados desde 2003 para o aumento das vagas no ensino superior público por meio de políticas de ação afirmativa como a expansão da rede federal. Em fins de 2014 os Institutos Federais de Educação somaram 562 novas unidades, uma expansão do ensino superior jamais vivenciada no país.

Entre os programas considerados como políticas públicas para a educação superior elegemos para este artigo: o FIES – Programa de Financiamento Estudantil, a Lei de Cotas, nº 12.711/2012 e o ProUni – Programa Universidade para Todos.

Seguem-se reflexões, ainda incipientes, acerca destes programas e, devido às limitações deste trabalho, traremos apenas os primeiros apontamentos da pesquisa.

4.1. Programa de Financiamento Estudantil - FIES

Embora seja considerado um programa de política afirmativa, é preciso reforçar que o FIES, criado em 1999, é um financiamento e, portanto, não tem o mesmo impacto financeiro para o estudante que é beneficiário de um Programa de Bolsa de Estudos. Na maior parte dos financiamentos o estudante complementa o valor da mensalidade e após a conclusão do curso inicia a quitação do débito, incluindo os juros com alíquota de 3,4% ao ano, junto à Caixa Econômica Federal, ou Banco do Brasil, agentes financeiros do Programa. A partir de 2010, a operacionalização do FIES fica a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, órgão ligado diretamente ao MEC.

As mudanças que ocorreram a partir de 2010 facilitaram o acesso ao recurso. Com a criação do Fundo de Garantias de Operações de Créditos Educativos (FGEDUC) os beneficiários passaram a não ter que apresentar fiador, além de poderem pagar o financiamento com trabalho. Outras melhorias percebidas no programa foram a redução da taxa de juros; a carência ampliada para 18 meses após a formatura e o prazo de quitação que passou a ser de até 3 vezes o período financiado do curso.

Dados disponibilizados na Prestação de Contas Anual do FIES apontam que, no período compreendido entre 2010 até 2014, os recursos orçamentários envolvidos no Programa foram

de R$ 30 bilhões, com 732.243 contratos firmados no ano de 2014 (MEC/SES/FIES, 2015).

Observado o número de novas matrículas em IES privadas no ano de 2014: 1.878.483, as quais foram distribuídas em cursos de graduação presencial, podemos afirmar que o FIES foi responsável por 39% destas matrículas. No entanto, é pertinente analisar que os recursos que financiam a permanência destes alunos no Ensino Superior são transferidos para IES privadas que vão mantendo-se no mercado via repasse de recursos públicos.

A meta 12 do PNE 2014-2024 pretende elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, e para tanto depende de programas inclusivos como o FIES, considerados seus limites orçamentários. Entretanto a referida meta acrescenta que seja assegurada a qualidade da oferta e expansão para, no mínimo, 40% das novas matrículas na rede pública.

Neste sentido, o FIES não pode ser a única forma de acesso e inclusão social, mediante o grande desafio que é oferecer educação pública e de qualidade social.

4.2. A Lei de Cotas

Foi no ano de 2012 que a Lei 12.711 foi aprovada, garantindo reserva de vagas em todo o sistema universitário federal (Universidades e Institutos Federais) na ordem de 50% para estudantes oriundos de escola pública, associado ao critério de baixa renda e cor, o que deve ser cumprido até o ano de 2016.

De acordo com Valente (2014, p.175)

As políticas de cotas, entendidas como uma política afirmativa, emergiram a partir de reivindicações dos novos movimentos sociais que buscavam reconhecimento dos direitos de grupos historicamente excluídos do acesso à educação superior, como os negros, indígenas e estudantes de escola pública.

É fato que se trata de uma conquista recente, levando-nos a ter prudência na análise dos dados, em virtude da proximidade histórica. Cabe, contudo, reforçar que esta política chega ao Brasil, de forma tardia, uma vez que os dados de exclusão social, entre eles os educacionais, revelam que a inclusão ainda é uma meta a ser alcançada.

No ano de 2014 a rede federal matriculou 1.180.068 alunos, destes 565.848 oriundos de escolas públicas, 69.162 alunos que se declaram de cor preta e 5.347 indígenas. Percebe-se que a presença de alunos oriundos de escolas públicas representa 48% do total. No entanto, a prática de que se tem evidenciado no Brasil é a matrícula na educação básica (em especial no Ensino Médio) concomitante nas redes públicas e privadas, o que garante ao aluno oriundo da rede privada concorrer no vestibular pelo sistema de cotas.

4.3. Programa Universidade para Todos - ProUni

Minimizar a desigualdade social e ampliar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior dos alunos oriundos da rede pública e das famílias de poder econômico baixo são finalidades do ProUni, criado em 2005 pela Lei nº 11.096.

No ano de sua criação o ProUni ofertou 112.275 bolsas (integrais e parciais), o que representou 3,4% das matrículas da rede privada. Em 2014, o programa beneficiou 306.726 alunos com bolsas integrais e parciais, representando 5,2% das matrículas privadas.

Considerando os critérios que normatizam este Programa, sabe-se que as bolsas integrais são possíveis para estudantes que possuem renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio e as parciais (50%) para estudantes que possuam renda familiar bruta, por pessoa, de até três salários mínimos (http:// prouniportal.mec.gov.br/imagens/pdf/Representações).

Enquanto as matrículas no Ensino Superior privado cresceram no período 2005-2014 79%[4], as bolsas do ProUni tiveram um crescimento de 173%, no mesmo período. Tais dados nos permitem inferir que o aumento da participação do Estado por meio do ProUni foi mais que o dobro do aumento de vagas da rede privada de ensino, evidenciando assim uma participação maior do poder público para o acesso ao Ensino Superior por meio da parceria público-privado, ou seja, a transferência de recursos públicos para o setor privado.

Algumas considerações

Segundo o IBGE, em 2004 apenas 1,2% do grupo pertencente às camadas populacionais de menores rendimentos tinha acesso ao ensino superior público e, apesar dos enormes esforços de governantes via políticas públicas e legislações afirmativas, em 2014 esse número subiu apenas 7,6%, confirmando ainda a imensa desigualdade de acesso.

O setor privado do ensino superior no Brasil, desenvolve-se graças à transferência de recursos públicos que se manifesta de diferentes formas (convênios, adesões, renúncia fiscal, subsídio, entre outras) e a democratização do acesso, apesar das medidas de inclusão, está longe de se concretizar de forma universal, como mostra o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2015), haja vista que apenas 14% da população com idade entre 25 e 64 anos conseguiu concluir o ensino superior no país até o ano de 2013.

O Estado mínimo para o social e máximo para o capital não oferecerá educação para todos e, quando muito, estabelecerá parcerias que escamoteiam a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada em nome de uma política que se diz social, mas na verdade confirma e sustenta uma política voltada à manutenção e sociabilização do capital.

[4] Em 2005 as matrículas no Ensino Superior presencial e a distância na rede privada totalizou 3.260.967, em 2014 o total de matrículas na mesma rede era de 5.867.011 alunos. (Inep)

A parceria público-privado na educação constitui-se questão controversa, ainda que a ação do Estado em seu arcabouço legal a viabilize, em síntese é uma relação que vem reforçando o crescimento do ensino superior via nova forma de privatização, pois são os recursos públicos disponibilizados ao setor privado em detrimento da expansão da educação pública.

Referencias bibliográficas

CAVALCANTE, C.V. (2014) Educação superior, políticas de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 215 f.

FREIRE, P. (2001) Pedagogia do Oprimido. 30a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015. Estudos & Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 35. Rio de Janeiro, 2015. pdf. Recuperado em 07 de maio de 2016. de htpp:// www.ibge.gov.br.

LEI Nº 010.172 DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 20 de maio de 2016. de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm.

LEI Nº 11.096 DE 13 DE JANEIRO DE 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004 e, dá outras providências. Recuperado em 10 de junho de 2016. de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm.

LEI Nº 12.711/2012 DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado em 20 de maio de 2016. de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

MEC/SESC/FIES. (2015).Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão do exercício de 2014. Brasília. abril.

MERCORSUR.(2009) Sector Educativo del Mercosur, Sistema de Información y Comunicación del Mercosur Educativo, Grupo Gestor del Proyecto. Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur(Pdf).

OECD. Brasil – Country Note - Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Recuperado em 10 de maio de 2016. de htpp//www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf.

PINTO, A. V. (2003) Sete Lições sobre Educação de Jovens e Adultos. 13. ed. São Paulo: Cortez.

SILVA, T. T.& GENTILI, P. (orgs) (1996) Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE.

TRINDADE, HÉLGIO (org.) (1999) Universidade em Ruínas: na república dos professores. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA: ESTUDIO COMPARATIVO DE LA TRAYECTORIA DE ESTOS DISPOSITIVOS EN LAS DIFERENTES PROVINCIAS ANDALUZAS.

Toscano Cruz, María de la O
Universidad de Huelva, Huelva, España
maria.toscano@dedu.uhu.es

Moya Maya, Asunción
Universidad de Huelva, Huelva, España
asuncion@dedu.uhu.es

Rodríguez Tilves, Cristina
Universidad de Huelva, Huelva, España
Cristina.tilves@alu.uhu.es

Resumen

Desde finales de los años 90, en Andalucía, uno de los dispositivos más usados para dar respuesta educativa al alumnado extranjero en los centros educativos son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Estas surgen de las diversas medidas contempladas por el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes apareciendo por primera vez durante en el curso 1996-97 en Almería, aunque en tan solo diez años existían más de 290 maestros/as de ATAL distribuidos en las ocho provincias andaluzas. El proceso de implantación ha tenido periodos diferenciados, durante dicho proceso algunas cuestiones fueron matizándose, hasta ser concretado en una Orden del 15 de enero de 2007 donde la Administración Educativa estableció las normas de funcionamiento, tipología y sistema organizativo. Hasta entonces sólo tenemos constancia de unas instrucciones en relación a las mismas, publicadas cada cierto tiempo. Desde este estudio, el cual forma parte de un proyecto de investigación nacional "Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las Aula temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía" (CSO2013-43266-R), se realiza un estudio comparativo y descriptivo de la trayectoria de estos dispositivos en las diferentes provincias andaluzas, desde su implantación hasta su funcionamiento actual, a partir del análisis de diferentes publicaciones realizadas por agentes cercanos a estos dispositivos en cada provincia andaluza, con la finalidad de reflexionar sobre la homogeneidad o heterogeneidad en el desarrollo de estos dispositivos en Andalucía. Los resultados indican que, pesar de que todas tienen un mismo objetivo: promover la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, existen diferencias en cuanto a la metodología y las prácticas educativas para alcanzar tal fin y ello interfiere en ocasiones con los procesos de inclusión

del alumnado en las escuelas andaluzas. Así puedes destacar que ante una misma realidad y normativa común la respuesta no está siendo uniforme y puede generar, en algunos casos, procesos de exclusión.

Abstract

From the late 90's, in Andalusia, one of the most used mechanisms to give a response to foreign students in the education centres were the Temporary Linguistic Adaptation Classrooms (ATAL). These appear from the diverse measures gathered on the Andalusian Education Plan for Immigrants, first appeared during the 1996-97 school year in Almería, although in only ten years time there were more than 290 ATAL teachers distributed across the eight andalusian provinces. The establishment process had differentiated periods, during the aforementioned some questions were put into context, until they were summarised in the January 15th of 2007 Order where the Education Authority established the functioning, typology and organizational system rules. Up to then there is only evidence of some instructions related to them, published every now and then. From this research, which is part of a national research program "Building differences at the school. Researches of the evolution of Temporary Linguistic Adaptation Classrooms in Andalusia" (CSO2013-43266-R), a comparative and descriptive study about the evolution of these mechanisms in the andalusian provinces is carried out, from its implementation to its current functioning, from the analysis of different publications developed by near agents to these mechanisms in each andalusian province, with the aim to reflect on the homogeneity or heterogeneity in the development of these mechanisms in Andalusia. The results show that despite all of them pursue the same goal: to promote the teaching of the lingua franca at the school, there were differences regarding the methodology and teaching practices to reach that objective and that occasionally interferes in the inclusion processes of the students in the andalusian classrooms. This can outline that facing the same reality and common rules the answer is not being uniform and can produce, in some cases, exclusion processes.

Palabras clave: Educación Intercultural, ATAL, atención a la diversidad, inclusión.

Keywords: Intercultural Education ATAL, Diversity, inclusion

Introducción

La diversidad es una realidad presente en nuestra sociedad. Cada día nos preocupa más cómo dar respuesta a la pluralidad que existe entre todas las personas que conformamos esta sociedad. La inmigración se ha convertido en un fenómeno natural y habitual en la sociedad de nuestro país. Ésta, ya no es un fenómeno reciente en España, llevamos más de una década recibiendo año tras año un alto porcentaje de alumnado extranjero, de diferentes nacionalidades, en las aulas de nuestros centros educativos. Sáez (2006) afirma

que el fenómeno de la inmigración y los flujos migratorios constituyen un importante reto y una creciente preocupación para nuestra sociedad.

La existencia e incremento progresivo de una población culturalmente pluralista está requiriendo, entre otras muchas, una respuesta educativa adecuada; una educación que supere el ámbito escolar y conecte con la realidad social circundante. Pero, *¿qué entendemos por Educación Intercultural?* Vera (2002) afirma que el concepto de educación intercultural aparece ante una propuesta educativa que surge a raíz de los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales, y cuyo objetivo final es promover un encuentro entre distintos colectivos o grupos étnicos, donde se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el enriquecimiento mutuo. Así lo corroboran Escarbajal et al. (2015) donde exponen que la concepción de interculturalidad se presencia en las escuelas día tras día como un proceso educativo, considerado en este caso como un camino donde el reconocimiento de la diversidad cultural es vivido y presenciado como algo enriquecedor para la práctica docente y comunitaria escolar.

La Consejería de Justicia e Interior, como órgano competente en la coordinación de las políticas migratorias en Andalucía, es la responsable de la planificación de la actuación de la Administración de la Junta de Andalucía en materia de políticas migratorias y de la evaluación permanente de sus resultados. Para ello, desde el año 2001 se han aprobado diversos planes integrales para la inmigración. En 2006, aprobado mediante el Decreto 92/2006, de 9 de mayo se genera el *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía* de 2006-2009, el cual vino a responder a los importantes cambios acontecidos en Andalucía en relación con el hecho migratorio durante estos años, anteriores a la crisis que hoy día vivimos. En este II Plan Integral, que actualmente sigue vigente, se recogen planes, programas y recursos de los que dispone cualquier centro educativo andaluz para educar en interculturalidad a la población escolar.

Entre los planes destacados en la Guía Básica de Educación Intercultural y recogidos en el Artículo 2 de la Orden de 15 de enero de 2007, se hace mención al *Plan de enseñanza y aprendizaje de español con inmigrantes en el contexto escolar. En este caso, se destacará el primer programa, llamado Programa de ATAL como objeto de estudio de nuestra investigación*. Tal y como se describe en el Artículo 5 de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención al alumnado inmigrante y, especialmente, las ATAL. Éstas son definidas como *"programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y competencia curricular".*

El programa de aulas ATAL está constituido por unos objetivos fundamentales que todos los programas, en los lugares que esté insertado, tienen que cumplir. Estos vienen recogidos en el Artículo 6, de esta misma Orden. (BOJA, 2007): *facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas y, por otro lado, permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.*

A pesar de ser un dispositivo regulador por una única normativa a nivel andaluz, Orden de 15 de enero de 2007, se ha apreciado en diferentes estudios que existe diferencias en la trayectoria de este dispositivo en la comunicad andaluza.

1. Origen y comparativa de las trayectoria de estos dispositivos en las diferentes provincias andaluzas

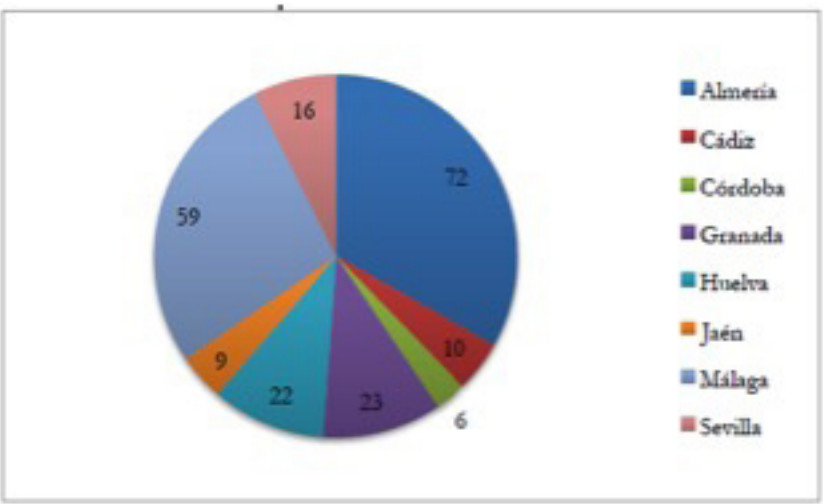
Como se recoge en el proyecto de I+D+I del Ministerio de Economía y Competitividad, *"Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado"*, las ATAL son un recurso educativo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, gestionado por sus Delegaciones Provinciales, cuyo profesorado forma parte de la Educación Compensatoria, en algunos casos incorporados a los Equipos de Orientación Educativa, o de los claustros de los centros educativos.

Como citábamos anteriormente, aparecen por primera vez en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en 2001 como medida específica encaminada a cumplir el tercer objetivo de dicho Plan: *"Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española."* Sin embargo, podríamos decir que, en cierto sentido, su existencia fue anterior a su regulación normativa. Las ATAL venían funcionando desde el curso 1997-98 en la provincia de Almería. Con el tiempo terminó encontrando un desarrollo legislativo específico, como aclararemos más adelante, y que ha hecho que se convierta en la apuesta más importante de la administración educativa andaluza en relación con los asuntos relacionados con la *"inmigración y la escuela"*.

Diversas "actuaciones-germen" de las ATAL se asentaron en Almería, a partir de la propuesta inicial de la creación de unos dispositivos específicos, durante el curso 1996-97, a partir de los procesos de formación conjunta iniciados entre el grupo de trabajo e investigación "Escolarización del Alumnado Inmigrante" -formado por un grupo de ocho profesionales de la Delegación de Educación de Almería- profesorado de dos de sus Colegios Públicos de Primaria, la ONG "Almería Acoge" y la Universidad de Almería. Este grupo de trabajo tenía como objetivos sugerir modelos de intervención ante la presencia de estos "nuevos escolares" y promover la formación del profesorado para estas "nuevas realidades". La Delegación de Educación de Almería dinamizó las propuestas y comenzó habilitando las denominadas inicialmente "aulas puente". La finalidad de estas aulas era atender, durante los dos o tres primeros meses de estancia en España, al denominado "alumnado inmigrante" sin conocimientos de la "lengua/cultura española" para, tras un contacto previo, hacerles más fácil su posterior incorporación al aula ordinaria.

Con posterioridad estas aulas se extendieron por el resto de las provincias andaluzas. Una buena representación del alcance de esta medida se puede seguir con los datos de evolución del profesorado que ha atendido al dispositivo: en el curso escolar 2000/01 eran un total de 23 el profesorado en toda Andalucía alcanzando en el curso 2009/10 la cifra de 292 que con algunos aumentos se ha mantenido en los últimos cursos. Todo ello al amparo del crecimiento de la población de nacionalidad extranjera en Andalucía en la primera década del siglo y concentrando buena parte de los efectivos del profesorado en Málaga y Almería (casi dos de cada tres profesores o profesoras de estas aulas se encuentran en estas dos provincias). En este sentido, durante el curso actual en la Comunidad Autónoma Andaluza hay, como recoge Montes, A (2015) a partir de datos suministrados por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, actualmente 217 aulas ATAL distribuidos de la siguiente manera:

Figura 1. Actual distribución de profesorado ATAL en la Comunidad Autónoma Andaluza



Pero el proceso de implantación ha tenido periodos diferenciados. Durante dicho proceso algunas cuestiones fueron matizándose. El propio nombre que en un principio se les dio -"aulas puente"- pronto sería rechazado por el parecido que tenía con las aulas que ya se habían utilizado en el pasado para incorporar a la población gitana al sistema educativo. Finalmente este "dispositivo especial" se concretó en una Orden específica -Orden de 15 de enero de 2007- donde la Administración Educativa estableció las normas de funcionamiento, tipología y sistema organizativo. Hasta entonces sólo tenemos constancia de que la Delegación Provincial de Almería editaba algunos años unas instrucciones en relación a las mismas.

En el año 2000 se dictaron, por parte de la citada Delegación, las primeras instrucciones sobre organización y funcionamiento, coincidiendo con un incremento considerable de estas aulas. Posteriormente, en septiembre de 2002, 2003 y 2004 estas instrucciones se acabaron de perfilar y se introdujeron algunos cambios. Tales modificaciones fueron afectando a los objetivos (entendidos como funciones del profesorado); alumnado a los que se destina el recurso; tiempo de asistencia/permanencia, número máximo de alumnado y supuestos de carácter excepcional para poder ampliar ese periodo. Así pues, se trataba de un conjunto de instrucciones que mostraban un recurso educativo en construcción, inacabado y en vías de experimentación. Finalmente, en el año 2007, los responsables de la Comunidad Autónoma andaluza en materia educativa establecieron una norma común para la "homogeneización" de las ATAL. El cambio fundamental es que aparece regulado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Dicha Orden, por la que se regulan medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado procedente de la inmigración extranjera y, en particular del atendido por las ATAL, se convierten en una normativa general y de carácter andaluz, o sea supra provincial. Esto podría justificarse ante la creciente interpretación diferencial que cada provincia venía haciendo de lo que debería ser el funcionamiento del recurso ATAL.

Pero, como recoge Antolinez (2015), en relación con este planteamiento hemos detectado una idea generalizada que consiste en creer a Almería como único modelo del desarrollo de las ATAL. Este desarrollo parece concebirse como una evolución unilineal, cuando en realidad, como comprobaremos más adelante, el fenómeno siguió líneas de desarrollo distintas. En realidad, deberíamos hablar de trayectorias históricas provinciales diferentes que dieron lugar a una diversidad de nociones y formas de funcionamiento, aunque con el predominio final de uno de ellos, el almeriense. A pesar de que todas tenían el mismo objetivo básico, cada provincia ha seguido una trayectoria diferente.

Castilla, (2011) establece que con respecto al proceso de selección del profesorado, no existe unificación de criterios en las distintas provincias a la hora de seleccionar el perfil para el profesorado de las ATAL. Generalmente se valora la actitud positiva hacia la diversidad, así como tener conocimientos lingüísticos. Las plazas se obtienen a través de concursos de puestos docentes de características específicas convocadas por las Delegaciones Provinciales de Educación con valoración de criterios referidos a la antigüedad en el Cuerpo, valoración del proyecto presentado, así como formación específica para este. Pero en algunas provincias, como en el caso de la provincia de Huelva uno de los requisitos actuales para formar parte del cuerpo de ATAL es tener una formación básica de especialista de pedagogía terapéutica, requisito no establecido para provincias como Cádiz o Granada.

Por su parte, una gran diferenciación entre este dispositivo en las diferentes provincias andaluzas es el perfil del alumnado y origen de las familias que acude a estas aulas, perfiles que hacen que la metodología o las dificultades presenten varíen en gran medida dependiendo de las necesidades presentadas por el alumnado. Las características, necesidades, peculiaridades y actitudes del alumnado origen magrebí, subsahariano u orientales son muy diferentes a las presentadas por el alumnado de la Unión Europea, principalmente británicos atendidos en estas aulas, especialmente presentes en la provincia de Cádiz, perfiles por los que deben ser adaptados estos dispositivos a las condiciones realices a las que deben dar respuestas en cuanto a horas de atención, recursos utilizados, interacciones y metodologías apropiadas.

Otros aspectos a comparar es el lugar de atención, la normativa que regula las ATAL prioriza la atención dentro del aula y considera que el hecho destacar fuera al alumno/a sólo debe hacerse excepcionalmente. En concreto, se establece que estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión expresión de la lengua española así lo aconsejen (artículo 5.2 de la citada normativa). Sin embargo, como recoge Goenechea, (2015) en provincias como Cádiz y Huelva la realidad es justamente la contraria, y que no se han producido cambios en este sentido en los últimos siete años. El apoyo dentro del aula para los alumnos de ATAL sigue siendo completamente excepcional y atípico en estas provincias a diferencia de lo que sucede en otras provincias andaluzas con una mayor presencia de ATAL fijas, como es el caso de Almería y no con profesionales con carácter itinerantes como en el resto de provincias.

En cuanto al material didáctico utilizado en estos dispositivos para facilitar el aprendizaje del alumnado y alcanzar los objetivos básicos de estas aulas, según Castilla, (2011), no existe un único material unificado para el uso en estas aulas. Es cierto, que se e pueden identificar tres fuentes: de producción propio profesorado de las ATAL, de forma individual o colectiva, documentos elaborados por la Administración y el que va irrumpiendo desde diversas editoriales, siendo los primeros, elaboración

propia, los más utilizados ya que cada ATAL se adapta al perfil del alumnado al que atiende. Un estudio realizado por Hernández y Villalba (2005) que los elaborados por la propia Administración y/o publicados por editoriales suelen presentar una idea homogénea del alumnado inmigrante que se corresponde con el estereotipo social el cual no siempre corresponde con la realidad.

Estos son algunos de los elementos que conforman estos dispositivos que han sido comparados, en diferentes investigaciones, a lo largo de sus trayectorias en las diferentes provincias andaluzas y en los cuales se han encontrado mayores diferenciaciones.

Conclusiones

Como hemos señalado anteriormente el proceso de implantación de las ATAL ha tenido periodos diferenciados, a pesar de tener siempre como referencia las aulas almerienses, pioneras en estos dispositivos. Estas, como hemos citado previamente, son una medida andaluza experimental que hoy día, tras casi veinte años de su puesta en marcha, aún sigue teniendo este carácter por los continuos cambios en cuanto al perfil del alumnado al que atienden, por lo que no existe una respuesta unitaria que se pueda aplicar en todos los contextos andaluces.

Existen diferenciaciones en los elementos que conforman estos dispositivos, variaciones que principalmente se adaptan a las necesidades concretas y reales presentes en cada provincia, existiendo desigualdades en cuanto a metodología o recursos, incluso en una misma provincia según en la zona, costera o interior, donde nos encontremos, como es el caso de la provincia de Huelva, Málaga o Cádiz.

La gran oposición en cuanto a lo recogido en la normativa y la realidad presente en la provincia de Almería con el resto de provincias es el lugar de atención al alumnado ya que, en el resto de ciudades, esta se lleva a cabo fuera del aula ordinario, decisión tomada, según argumentan los agentes implicados, por los números alumnos/as que deben atender y la falta de profesionales de carácter fijo en las provincias, produciendo de forma indirecta, en ocasiones, situaciones de exclusión.

Pero, aunque existan estas controversias a la normativa establecida, a nivel andaluz, todas las provincias abogan por alcanzar los objetivos fundamentales de dichos dispositivos, facilitar la atención específica del alumnado inmigrante apostando por la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas y permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible.

En definitiva, las interpretaciones que se hacen de la normativa y de la práctica de ATAL son particulares según el contexto. Una misma situación puede resolverse de forma distinta según las circunstancias, el perfil y número de alumnado inmigrante extranjero, así como el perfil, y disponibilidad de los docentes de ATAL en un centro y la actitud del profesorado ordinario.

Referencias bibliográficas

ANTOLÍNEZ, I. (2015). Evolución de las políticas educativas en Andalucía para la atención al alumnado extranjero desde una mirada intercultural crítica: el caso de las aulas temporales de adaptación lingüística. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Granada, 16-18 de septiembre de 2015) (pp. S02/ 79-91). Granada: Instituto de Migraciones

CASTILLA, J (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.

ESCARBAJAL, A. LEIVA, J. Y HABIB. M (2015). La interculturalidad y las aulas de acogida. Una experiencia en un contexto vulnerable. VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España. Granada: Instituto de Migraciones

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2005). Inmigración y educación. El contexto andaluz: Un desafío educativo. El Guiniguada, 14, 91-102.

GOENECHEA, C. (2015). Evolución de las ATAL en la provincia de Cádiz: ¿Un recuso a extinguir? En F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Granada, 16-18 de septiembre de 2015) (pp. S02/67–78). Granada: Instituto de Migraciones

GRAÑERAS, M. ET ÁL. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. Revista de Educación, 343, 149-174

LEIVA, J.J.; ESCARBAJAL, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. Education Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 29 (2), 389-416.

ORDEN DE 15 DE ENERO DE 2007, POR LA QUE SE REGULAN LAS MEDIDAS Y ACTUACIONES A DESARROLLAR PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y, ESPECIALMENTE, LAS AULAS TEMPORALES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA. (BOJA 14-02-2007)

ORTIZ, M. (2007). Segunda lengua como medio de integración escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 41, 1-5.

SÁEZ ALONSO, R. (2006). La educación intercultural. Revista de Educación, 339, 859-881.

VERA, J.; MUÑOZ, A.; BUXARRAIS, M.; MERINO, D. (2002): Inmigración y educación en España, en Gervilla, E. (coord.): Globalización, Inmigración y Educación, p135- 204. Granada, Universidad de Granada.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO NO BRASIL

Souza Rodrigues, Martiéli
Universidade Federal de Santa Marria, Santa Maria, Brasil
martielisr@gmail.com

Possa, Leandra Boêr
Universidade Federal de Santa Marria, Santa Maria, Brasil
leandrabp@gmail.com

Resumen

Este trabalho busca problematizar a relação da política e legislação educacional inclusiva dirigida ao público alvo da educação especial em idade escolar. Buscando entender como a inclusão se constitui enquanto um tema central da política educacional numa gestão educacional, quando se fala da constituição da inclusão numa gestão educacional, considerando que ela não é algo natural, ou seja não está desde sempre nos discursos escolares. Para entendê-la como uma invenção do tempo. Então faço esse retomada de como a inclusão se constitui como uma política central numa gestão educacional.

Abstract

This work seeks to question the relationship of politics and inclusive educational legislation directed to the target public special education school age . Seeking to understand how inclusion is constituted as a central theme of educational policy in educational administration , when speaking of the constitution of inclusion in educational management , considering that it is not natural , ie it is not always in the speeches escolares. Para understand- it as a time of invention. So do this resumption of the inclusion is constituted as a central policy in educational management.

Palabras clave: Inclusão Escolar. Política Educacional. Regulamentação. Governamento.

Keywords: School Inclusion. Educational Policy. Regulation. Government.

1. O cenário político e o imperativo da inclusão

Ao longo dos anos percebemos algumas mudanças no discurso sobre o sujeito público alvo da educação especial, produzido pela legislação e pela política de governo. Essas mudanças trazem efeitos e alterações de sentido para definir quem é o público alvo e qual seria o processo educativo a elas destinado; ainda, nesta rede discursiva se modificaram projetos e propostas de atendimento educacional que hoje estão descritos no imperativo da inclusão.

Tomo como referência para esta discussão os acontecimentos históricos que produziram a prática discursiva desta constituição em torno da terminologia da palavra *"deficiente"*. Várias nomenclaturas vêm anunciando e representando quem seria o deficiente. Esses enunciados são sistematizados em palavras como: *"monstros", "deformadas", "bobos da corte", "idiota", "imbecil", "retardado", "inválido", "defeituosa", "indivíduos com capacidade reduzida", "excepcionais", "portadores de deficiência", "necessidades educacionais especiais", "pessoa com deficiência"*, entre tantos outros.

Esses enunciados como significado de um nome, de um sujeito e de uma identidade é produzido a partir de relações de saberes e de poder de uma época. Essas terminologias têm produzido como efeito, pela linguagem, um sentido para a construção do sujeito e de sua identidade, o que repercute também nos modos como a sociedade e a política educacional projetam seu processo educativo escolar.

Práticas de inclusão educacional no final do século XX e início do século XXI estão ligadas à reabilitação, à inserção e à socialização dos sujeitos público alvo nas escolas regulares de ensino. Estas práticas têm como efeito o convencimento de que a escola é o melhor lugar para conviver com as diferenças e a diversidade dos sujeitos, sendo estas, sustentadas pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com a Política ressalta-se a ideia de Educação para Todos estabelecendo uma maior responsabilidade à escola, tendo esta que, estabelecer projetos para a superação da lógica da exclusão. Considero aqui que nesta rede discursiva busca-se a perfeição do espaço escolar como aquele em que não se pode gerar a exclusão.

Este argumento discursivo tem movimentado as políticas de inclusão educacional e popularizado a defesa da inclusão da pessoa com deficiência na escola comum, ou seja, com base nisso entramos com outro discurso que compõe esta rede que é a normalidade. Não trago aqui a inclusão como "perigo" para rejeitá-la, como afirma Menezes (2011), mas para examinar e pensar em uma questão educacional, e, em como estamos produzindo-a e nos produzindo a partir de seus efeitos. Efeitos, esses que têm operado e mobilizado a organização de sujeitos, grupos, economia, educação e do próprio Governo, pois a inclusão como regulamentação dos modos de ser, viver, conviver e de fazer se multiplica como princípio de controle sobre si e o outro, de controle do risco social e da promoção da vida.

Para entender a complexidade dessa relação da inclusão com o mundo moderno, temos de compreender a complexa relação dos processos de exclusão/inclusão. Para termos a ação de incluir, teve de existir a ação de exclusão, por esse motivo a inclusão é uma ação do Estado pensada na ordem social, educacional e econômica, respondendo ordens de organizações internacionais.

A inclusão é uma grande ação de uma estratégia para que a política neoliberal se estabeleça, no mundo que vivemos cada vez mais percebemos as ações do neoliberalismo, de acordo com Foucault "um princípio e um método de racionalização do exercício de governo" (FOUCALT, 199, p.90) sobre nós e sobre o outro.

Nesse novo mundo neoliberal em que vivemos e somos conduzidos, a lógica do novo é cada vez mais garantir condições para si e para outro de se ocupar, ou seja, de responsabilizar cada um e todos, de vigiar e controlar a si e o outro, com a finalidade de conduzir a sociedade nessa nova lógica.

Neste sentido, a rede discursiva sobre a inclusão tem o papel de produzir um princípio geral que tem efeito sobre as políticas de inclusão escolar, como afirma Lopes e Veiga-Neto

políticas que [...] funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico à serviço da segurança das populações"(2007, p.949). Nessa perspectiva a inclusão escolar se constitui numa ação de governo de condutas dirigida à população em idade escolar com a função de prevenção do risco social e, por isso, de normalização das condutas. Este efeito da inclusão pode ser entendido como um processo de conduzir esta população para dentro dos padrões sociais, pois quem está fora ou à margem representa um risco social para os outros.

Nessa lógica produzimos um discurso de um sujeito e consequentemente produzimos um sujeito. No caso da inclusão escolar e mais especificamente no campo da matrícula um número que cada aluno passa a representar, tem um mecanismo de descrições e identificações de quem são os sujeitos que vão à escola e, por isso, de governamento que produz sujeitos e, ao mesmo tempo, possibilita modos de controle. A inclusão neste sentido é um tipo de controle que possibilita tornar visível os sujeitos e os lugares que ocupam, colocando em funcionamento estratégias de governamento.

Nesse sentido, a governamentalidade tem relação com a lógica da verdade e com a ação do Estado em relação às conduções de condutas da sociedade e, assim, a inclusão se constitui em uma estratégia de governo capaz de gerenciar a vida do sujeito e a vida escolar, as instituições.

Partindo nessa lógica a inclusão vai além da fronteira escolar e pensada "como processo dotado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade e inventada como uma necessidade primordial do nosso tempo"(LOPES, 2013, p.9). A compreensão da inclusão como indispensável na gestão escolar vem de um panorama mundial que faz parte de um movimento internacional e intencional que se torna algo que determina a lógica de funcionamento das escolas e dos sujeitos.

2. Da política para o cenário legal

Neste cenário da inclusão, quero mostrar documentos legais que fazem um movimento intencional dos últimos anos que dá ordem da regulamentação da inclusão escolar, no Brasil e que tem movimentado as práticas inclusivas nas instituições educacionais. Estes documentos se inscrevem e são tomados na ordem da obrigatoriedade. O propósito é analisar a inclusão em educação na perspectiva do direito universal à educação.

Para entender a intencionalidade de cada documento, comecei a percorrer outros documentos de anos anteriores que também

se configuram a ordem da regulamentação da inclusão como política educacional. Percebi o processo de modificação entre a não obrigatoriedade e obrigatoriedade de todos estarem matriculados na escola, processo este que se caracteriza na idéia de "*educação para todos"*, como efeito do discurso da diversidade e da diferença.

Observei que as redes discursivas que definem quem são os sujeitos da inclusão e, por isso, os sujeitos do atendimento educacional especializado, ressaltam a diferença como deficiência e coloca em funcionamento a obrigatoriedade da matrícula do sujeito público alvo da educação especial em idade escolar no ensino comum, ou ainda, a sua frequência no atendimento educacional especializado, contando como duas matrículas (uma do atendimento e outra da educação básica). Ainda, a relevância de o Estado financiar as práticas escolares e educacionais que precisam ser voltadas para qualidade, igualdade, autonomia, acessibilidade e desenvolvimento de competências, sendo que essas não surgem fora de um contexto político mais amplo.

No Brasil temos a Constituição Federal da República Brasileira vigente (BRASIL,1988) adota a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) como base e com isso passa a garantir a educação e acesso à escola a todos os cidadãos sem nenhuma distinção. O artigo 6º assegura, respectivamente, "o direito de todos à educação" e no artigo 205 está descrito a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

No decorrer dos anos surgiram mais dois grandes movimentos: um nacional e outro internacional, que foram dando a legitimidade ao movimento de integração aos sujeitos com necessidades especiais. O primeiro foi no âmbito nacional em 20 de dezembro de 1999 o Decreto Nº 3.298 foi sancionado, regulamentando a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989: "Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Já no âmbito internacional a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, "Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direito" aprovada em 5 de junho de 2001, que prevê: Conforme o Art.1º:

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços (BRASIL 2001).

Olhando para estes documentos busquei compreender e identificar como se produz o aluno público alvo da educação e como ele passa a ser representado num número de matrícula na escola comum, como o aluno público alvo ganha o direito de ir à escola comum e ser denominado aluno da inclusão.

O documento mais incisivo e que modifica - inclusive a LDB nº 9.394/1996 que determinava no Art. 58 a educação especial como *"modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais"* (BRASIL, 1996) e, com isso, a matrícula do aluno da educação especial no ensino regular - são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

O dever de matrícula de todos os alunos vai, portanto, se concretizando em 2001 e, com isso, vão surgindo nos anos subsequentes a necessidade do Estado garantir os meios, não só garantir o acesso, mas a permanência deste aluno no ensino comum, ou seja, na educação básica.

É com isso que se estuda e se implementa a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 . Primeiro esta política tem a função retirar qualquer possibilidade deixada pelas Diretrizes de 2001 de, a Educação Especial substituir o ensino regular, pois a intenção da Política (2008) é potencializar a universalização do princípio da educação inclusiva na rede pública de ensino de todo o país.

Olhando para os documentos, ainda pude compreender que esses desempenharam por efeito modos de normatização do atendimento educacional do público alvo da educação especial, operando estrategicamente no espaço escolar, pois passam a determinar este como lugar para a construção da inclusão e, para tanto, transformam a criança e o adolescente em um número de matrícula.

Esta rede de relações regulatórias podem também considerar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - de 1996 se amplia o acesso das crianças e adolescentes das camadas populares à escola pública brasileira. Penso que isso pode indicar alguma relação que não irei, neste trabalho, tomar como tensão.

Retomando o que é importante considerar, ainda, que a Resolução CNE/CNB nº2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, acaba por assumir e regulamentar a inclusão da pessoa com deficiência na escola comum justificando-a como garantia de igualdade de oportunidades e da diversidade humana nos espaços e instituições educacionais. Essa diretriz marca a necessidade de mudança da inclusão na rede discursiva de combater a exclusão no sistema educacional e no lema de que todas as pessoas precisam ter o direito de acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva.

Ainda olhando para a Resolução CNE/CNB nº2, de 11 de setembro de 2001, acesso o Parecer da CNB/CBE nº 17/2001 (BRASIL, 2001), que a acompanha. Este explicita a inserção da modalidade da Educação Especial como transversal na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e esclarece que a inclusão do aluno com deficiência não consiste apenas na permanência física junto aos demais educandos, mas representa necessidade de rever concepções e paradigmas de ensino e de aprendizagem, bem como, desenvolver o potencial desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

A garantia de vagas, portanto, no ensino regular\comum da pessoa com deficiência vai se regulamentar em 2007 com o decreto nº 6.253,

de 13 de novembro de 2007, a dupla matrícula do público alvo da educação especial. Esse vem justificar o financiamento e possibilidades de acesso ao conhecimento tendo em vista a especificidade de aprendizagem dos mesmos. Nos termos do Art.9º do Decreto, passa a compreender que o aluno público alvo, matriculado na escola, vale por dois, pois se beneficia de uma etapa da Educação Básica e, ao mesmo tempo, de uma modalidade de ensino, o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Visando implementar uma política pública de financiamento da educação inclusiva, foi publicado o Decreto nº6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino Brasileiros para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, que estabelece o seu financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDB.

A partir daí a Resolução nº4/2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e sua transformação no Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, vão determinar as formas, modos e financiamentos do AEE nos sistemas e instituição escolares de Educação Básica. Nestes ficam caracterizado a matrícula dupla do público alvo da Educação Especial e se opera estratégias para garantir a sua permanência no ensino regular/comum. O financiamento da dupla matrícula é designado, no âmbito do FUNDEB, de forma de fomentar a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado Inclusiva conforme disposto no artigo 6º:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (Brasil, 2008).

O Decreto n° 6571/2008, incorporado pelo Decreto n° 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEHB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. A dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto nº 6.253/2007, assegurando a contabilização da matrícula do AEE no âmbito do FUNDEB, sem prejuízo da matrícula no ensino regular, com fator de ponderação mínimo de 1.20 cada matrícula, totalizando 2.40.

Conforme a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Nos últimos anos a legislação educacional passou a não mais mencionar o atendimento do público alvo da educação especial de modo prioritário em classes ou escolas especiais, passando a caracterizar a educação especial como complementar e suplementar ao ensino comum, por meio do Atendimento Educacional Especializado na própria escola, ou nas escolas próximas ou instituições assistenciais de caráter privado.

Antes da Política de 2008, o Executivo Federal se mobilizou na organização da educação especial, lançando diversos programas voltados à escolarização do público alvo da educação especial, que tinham objetivo dar inicio à inclusão nas escolas, em 2007 criou-se o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, que dará suporto para o Atendimento Educacional Especializado suplementar/complementar ao ensino comu

Devido às proporções que sua implementação vêm tomando no centro das políticas de educação especial, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais junto a outros programas educacionais vêm se constituindo um marco na distribuição de recursos financeiros e técnicos pelo Governo Federal aos sistemas públicos de ensino de inclusão escolar.

Discusión y conclusiones

Dessa forma este cenário da pesquisa tem por objetivo a perspectiva de tencionar a gestão escolar inclusiva e analisar suas diferentes concepções do direito a matrícula da criança e do adolescente público alvo da educação especial na escola comum. Conforme Genuíno Bordignon e Regina Vinhaes Gracindo (2001, p.147), o ato de "analisar a gestão educacional [...] implica em refletir sobre as políticas da educação". Nesse sentido é importante salientar que a pesquisa tendo como foco a gestão da inclusão numa gestão democrática e suas relações com o cenário das políticas que influenciam na gestão escolar.

Assim como a inclusão, no decorrer da história, existiram vários movimentos em prol de uma garantia legal que dessem condições ao movimento, na gestão educacional também, com a luta pela autonomia das escolas, participação da comunidade escolar. Conforme Dourado 1998 a gestão democrática entende-se por:

[...] *processo de aprendizado de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas* (DOURADO,1998,P.79).

Acredito que a gestão da inclusão na escola de todos que é um processo constante e universal, em que todos os órgãos responsáveis pela educação participem de forma efetiva colocando em pratica suas ações de uma gestão democrática, lançada em um contexto mundial. Dessa forma a inclusão de todos proporciona às pessoas independentemente de suas diferenças e características de cada um, uma gestão inclusiva como uma proposta amplamente lançada pelas políticas educacionais.

Nesse contexto a gestão democrática tem de gerenciar dois importantes e diferentes recursos para conseguir estar dentro dessa nova lógica educacional. O primeiro seria os recursos humanos, reconhecendo a importância do papel do professores no desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, então a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, coordenou o Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL, que fez pareceria com os Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e vinte escolas distribuídas nestes países, cinco de cada país. O projeto tem

como meta preparar os docentes para intervir pedagogicamente na ação dos educandos na suas diversidades. Conforme o fragmento a seguir apresenta:

Refletindo o movimento mundial de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, os países integrantes do MERCOSUL – Brasil, Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai - têm realizado esforços para aumentar o acesso de crianças, jovens e adultos à educação básica de qualidade. Apesar disso, persiste a desigualdade de oportunidade tanto na distribuição como na qualidade da oferta educacional, segregados ou recebendo educação de qualidade inferior, como acontece com freqüência na educação de pessoas com deficiência, membros da população nativas ou das comunidades quilombolas brasileiras. Quanto à questão de gênero, embora não haja a diferenças no que se refere ao acesso à educação, estas ocorrem em termos de índice de permanência e de resultados escolares, que alguns países afeta as meninas e, em outros, os meninos (BRASIL,2005,p.11-17).

Então o Projeto Formação Docente Educar na Diversidade (2005), traz materiais educacionais desenvolvidos na America Latina e o Caribe, e foi financiado pelas Organizações dos Estados Americanos (OEA) e contou com assessoramento do escritório Regional de Educação para a America Latina e Caribe, da UNESCO. O programa tem como objetivo o seguinte:

Transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos, no qual o processo de aprendizagem seja colaborativo, continuo, valorize e responda às diferenças humanas (Brasil, 2005, p.12).

A partir desse objetivo alinhado com a inclusão, os gestores educacionais devem se prepara e consolidar um projeto político pedagógico – PPP, que tenha como objetivo a educação de qualidade para todos. O projeto quer preparar os docentes para intervir pedagogicamente na ação educativa em diferentes diversidade. A preocupação do MEC é:

[...] prepara o docente para entender, desenvolver e usar metodologias de ensino a partir das quais os conteúdos curriculares são abordados de forma diferenciadas com a finalidade de responder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes e prepara o gestor para apoiar o desenvolvimento docente na promoção do sucesso escolar de tos na escola (BRASIL,2005,p.12).

Especificamente no Brasil, o projeto Educar na Diversidade é apoiar o desenvolvimento de avanços nas práticas de ensino inclusivas nas diferentes regiões do país. O projeto tem como objetivos no Brasil:

Desenvolver escolas para TODOS através do desenvolvimento de culturas, políticas e praticas escolares inclusivas a fim de combater a exclusão educacional e social e responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem existentes nas escolas brasileiras; Formar e acompanhar docentes de 144 municípios-pólo para o uso de metodologias de ensino inclusivas nas salas de aula das escolas da rede regular de ensino; Preparar gestores, equipe de apoio e a comunidade escolar em geral, incluindo os familiares, para apoiar o desenvolvimento docente para a promoção da inclusão; [...] Formar rede de intercâmbio e disseminação de experiências inclusivas bem-sucedidas a fim de fomentar o engajamento de novos educadores no processo de transformação do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2005, p.12).

Assim nesse contexto da inclusão, o documento destaca a importância da valorização da diversidade e do desempenho do papel do gestor que é fundamental na escola. Cabendo também ao gestor a capacidade de articular diversas ações que os diferentes segmentos dentro da escola devem desenvolver.

Através dessa lógica de educação de todos, todos somos responsáveis pela participação na inclusão. Nesse sentido para que essa ação possa acontecer é necessário a ação do gestor na escola, pois vejo a gestão educacional como outro lado da moeda da inclusão escolar, sendo que elas são fundamentais na consolidação do sistema educacional.

Referencias bibliográficas

BRASIL. (2001) Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf.

_____. (2005) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Educar na diversidade material de formação docente. Brasília – DF.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso: 23/04/2012.

_____. (2009) Ministério da Educação CNE/CEB. Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009. Brasília: CNE/CEB.

_____. (2011) Ministério da Educação.Decreto n° 7.611/2011. Brasília: MEC. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivIl_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso: 23/04/2012.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. (2001) Gestão da educação: o município e a escola. In: N.S.C. Ferreira y M.A.d.S. Aguiar (eds). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3ªed. São Paulo: Cortez.

DOURADO, L.F. (1998) A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: N.S.C. Ferreira (Ed.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez.

FOUCAULT, M. (1998) História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (2008) Segurança, território e população. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2010) Do governo dos vivos. Curso no Collége de France, 1979-1980(excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé.

_____. (2008) A arqueologia do saber – 7ed – Rio de Janeiro: Forense universitária.

LOPES, M. ET. AL. (2010) Inclusão e Biopolítica. Cadernos IHU Ideias. São Leopoldo: Unisinos.

LUNARDI, M.L. (2003) A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial. 200 Tese Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

LÜCK, H. (2004) A dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out.

MENEZES, E.C.P.(2011) A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS.

RECH, T.L. (2010) A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece. São Leopoldo: Unisinos. 1827.Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

RIOS, G.M.S. (2013) Avaliação em Educação Especial: tecnologia de governamento no Atendimento Educacional Especializado. Dissertação (Mestrado de Educação) – Programa de Pós - Educação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – RS.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. (2007) Inclusão e Governamentalidade. Revista Educação e Sociedade. Campinas, Vol 28, nº100 – Especial, p.947-963, out.2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

OS DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO ESCRITA E ORAL NO CONTEXTO DOS AMBIENTES VIRTUAIS NA EAD

Panuci, Lucinalva Rosangela
Unopar, Londrina-Pr, Brasil
ronucci123@gmail.com

Bianchini, Luciane Guimarães Batistella
Unopar, Londrina-Pr, Brasil
luannbi@hotmail.com

Resumen

O objetivo da pesquisa financiada pela CAPES, é investigar a *contribuição metodológica da educação comparada*, através das possibilidades de utilização da comunicação escrita e oral nos ambientes virtuais de aprendizagem e sua influência nas interações com o conhecimento dos alunos de cursos de graduação a distância do Ensino Superior.

Abstract

The objective of the research funded by CAPES, is to investigate the methodological contribution of comparative education, through the possibilities of use of oral and written communication in virtual learning environments and their influence in interactions with the students' knowledge of undergraduate courses to distance education higher.

Palabras clave: Comunicação Escrita e Oral. Interação. Educação a Distância.

Keywords: Oral and Written Communication. Interaction. Distance Learning.

Introducción

O presente artigo é resultado de pesquisa de mestrado, ainda a ser defendido, a qual situa-se no contexto de discussão, relacionado a problemática vivenciada na Educação a Distância, no ambiente virtual de aprendizagem destinado para discussão de alguns temas específicos, e compartilhamento de ideias, e de troca de experiências de um determinado grupo de alunos. É neste ambiente que, "As relações são continuas e movida pelos interesses de todos os envolvidos. Ambientes que envolvem vários gêneros textuais." (MARCUSCHI e XAVIER, 2010, p. 32). No ambiente virtual de aprendizagem que o tutor utiliza de vários gêneros textuais para realização dialogicidade do sujeito, buscando através dos gêneros estratégias de interação e comunicação virtual, estimular os educandos a interagirem e se comunicarem com os outros participantes. Levy apud Kenski (2012, p. 81), afirmam que a comunicação pode funciona através das mídias interativas, onde permiti o diálogo, a reciprocidade, a comunicação efetiva, entre os sujeitos, e que, o conhecimento pode ser construído de três formas: a oral, a escrita e a digital. Morán (2012), completa esse pensando quando diz que a "Educação a distância não é um "fast-food" em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo - de forma presencial e virtual", onde os participantes interagem dialogicamente através da comunicação escrita nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A pesquisa justifica-se em termos práticos, pois seus resultados poderão auxiliar professores e professores/tutores dos cursos de graduação a distância de Ensino Superior, pois se acredita que é possível contribuir de forma bastante significativa para superação das dificuldades de aprendizagem, apresentadas por estudantes de graduação de EAD. Sendo esta dificuldade uma parcela significativa na construção do conhecimento através apenas da comunicação e interação escrita. Propõe-se operacionalizar uma prática pedagógica que reflita coletivamente sobre a proposta pedagógica dos ambientes virtuais de aprendizagem, ao que se refere ao planejamento das atividades síncronas e assíncronas, através da comunicação e interação escrita e oral que possibilite a uma interação e a dialogicidade de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem nos AVA.

1. Educação a distância

De acordo Nunes (1994), a Educação a Distância representa um recurso de incalculável importância para alcançar e atender muitos alunos ao mesmo tempo. Nenhuma outra forma de ensino permite essa escala sem um risco acentuado de perda da qualidade de ensino. Esse resultado se amplía em razão da utilização de novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação que abrem novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem a distância. A evolução das tecnologias multimídia e ferramentas de interação a distância no processo de produção de cursos, novas mídias digitais e a popularização da Internet têm possibilitado um acesso crescente a informações, abrindo espaço para interatividade e a colaboração de pessoas em diferentes lugares e distantes geograficamente, vivendo no mais diversos contextos da realidade.

A metodologia da Educação a Distância possui uma grade relevância social, possibilitando o acesso ao conhecimento para excluídos do processo de educação superior pública por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de horários tradicionais de aula. A Educação a Distância inclui e contribui para a profissional sem a necessidade da sua saída do lugar onde vive como escreve PRETI (1996). A demanda por educação cresce cada vez mais, não apenas pela expansão populacional, mas também pela conscientização das classes de trabalhadores sobre a importância da sua qualificação educacional. Esse acesso à educação, aos conhecimentos científicos e às tecnologias também amplia as oportunidades de ascensão profissional. Esse crescimento de demanda provoca mudanças na função e na estrutura das escolas e universidades.

Esse contexto evidencia que a Educação a Distância torna-se um instrumento fundamental de promoção de oportunidades, quando permite o acesso ao ensino superior a muitos que não teriam outra possibilidade de graduação e estudos.

Segundo LITWIN (2001), o desenvolvimento da EAD serviu para ampliar tipos de projetos educacionais, como: cursos de graduação a nível superior, os cursos profissionalizantes, a capacitação para funções especializada nas mais diversas áreas, erradicação do analfabetismo e estudos mais profundos nos mais diversos níveis educacionais.

MAIA & MATAR (2007), definem a Educação a Distância como prática disseminada em múltiplos setores, utilizada na Educação Básica, Ensino Superior, Universidades abertas, virtuais, treinamentos (inclusive governamentais), cursos abertos e livres, entre outras áreas.

1.1 Conceitos da Educação a Distância

Sãos muitos os conceitos de Educação a Distância e eles apresentam alguns pontos em comum. Cada autor ressalta e/ou enfatiza alguma característica em especial, na sua definição.

DOHMEM (1967) enfatiza que a Educação a Distância é uma forma organizada e sistêmica de auto estudo, onde o aluno aprende a partir dos materiais que lhe são apresentados, do acompanhamento e da supervisão do acesso do estudante por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de tecnologias de comunicação, capazes de vencer longas distâncias. Peters em 1973 destaca em seu conceito a metodologia da Educação a Distância e a torna passível de ampla discussão, ao afirmar que *"a Educação a Distância é uma forma industrializada de ensinar e aprender"*. Educação a distância é um método de compartilhar e difundir conhecimento, habilidades e atitudes. Aplicando metodologia que inclui a divisão do trabalho e princípios de organização, com apoio de tecnologias de comunicação, abre a possibilidade de instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo, com uma forma industrializada, ou, em grande escala, de ensinar e aprender.

Segundo MOORE (1973), as ações do professor e a sua comunicação com os seus alunos precisam ser facilitadas. Ensino a Distância pode ser conceituado como um conjunto de métodos pedagógicos no qual as ações dos professores são executadas à parte das atividades dos alunos, inclusive no caso de situações continuadas que podem ser feitas com a presença dos estudantes, ou outros, onde hoje podemos incluir inovações nas tecnologias virtuais e Internet.

A Educação a Distância no Brasil tem o conceito definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005): "Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos". Definição que complementa o referido artigo:

§ 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I. avaliações de estudantes;
II. estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
III. defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e
IV. atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Provavelmente, não foram registradas as primeiras experiências em Educação a Distância no Brasil. No século XX que começam aparecer os primeiros dados.

Alguns acontecimentos que pontuaram a história da Educação a Distância no Brasil.

1904 – Provavelmente esse é o primeiro registro de Educação à Distância no país: O Jornal do Brasil publica no anúncio curso de profissionalização por correspondência para datilógrafo.

1923 – Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto lideram um grupo que criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A emissora oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Tinha início assim a Educação a Distância pelo meio rádio, no Brasil.

1934 – Foi instalada a áudio Escola Municipal no Rio de Janeiro, um projeto de Edgard Roquette Pinto para a Secretaria Municipal de Educação à Distância do Distrito Federal, no qual os alunos tinham acesso a folhetos e esquemas de aulas. O contato com os estudantes também era feito por correspondências (Correios).

1939 e 1941 – São criados, em São Paulo os Institutos Monitor e Universal Brasileiro, pioneiros nos cursos profissionalizantes a distância, oferecidos por correspondência.

1947 – É criada a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Emissoras Associadas. Eram oferecidos cursos comerciais pelo rádio. Os alunos recebiam apostilas pelo correio.

1959 a 1989 – Inúmeras iniciativas ocorrem nesse período, envolvendo diversas instituições, religiosas, de comunicação e educacionais, públicas e privadas. Um deles foi o Sistema Nacional de Telê educação, com cursos através de material instrucional (1976). Em 1979 a Universidade de Brasília se torna. A primeira no país a utilizar a Educação a Distância. Os cursos eram veiculados por jornais e revistas. Em 1989 torna-se Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD).

Anos 1970 a 1990 – Fundações privadas e organizações não governamentais passam a oferecer cursos supletivos. Eram conjuntos de materiais impressos, que representaram o começo da segunda geração de Educação a Distância, no país. Apenas na década de 1990 é que um número maior de instituições de ensino superior no Brasil passa a utilizar novas tecnologias de informações e comunicação para Educação a Distância.

1991 – O programa "Jornal da Educação – Edição do Professor", concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto tem início. Em 1995, com o nome "Um salto para o Futuro",

foi incorpora- do à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. Era voltado para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério.

1992 a 2004– É criada a Universidade Aberta de Brasília, sem dúvida um marco importante na Educação a Distância do Brasil, após a criação da universidade a Secretaria de Educação a Distância (SEED), 1996 junto ao Ministério da Educação, dá inicio a legitimidade da EAD com o objetivo de democratizar e ampliar a qualidade da educação brasileira. Neste ano também surge oficialmente a Educação a Distância no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A regulamentação, entretanto somente aconteceria em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto n° 5.622/2005. E em 2004 são implantados pelo MEC vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD. Alguns deles foram o Pro-Letramento e as Mídias na Educação. Estas ações levaram à criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, mas somente em surge a Universidade Aberta do Brasil, criada em conjunto pelo MEC, estados e municípios. A UAB integrou cursos, pesquisas e programas de Educação Superior a Distância.

2011 – O Ministério da Educação extingue a Secretaria de Educação a Distância. Encerra-se um ciclo de atividades voltadas à inovação tecnológica aplicada aos processos de ensino e aprendizagem a distância. A Secretaria também estava voltada à pesquisa e desenvolvimento dessa modalidade de ensino, com foco na introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. Com a extinção desta secretaria seus programas e ações passaram a outras áreas do Ministério da Educação.

2016 – A difusão dos cursos de EAD atinge todas as instituições mais conceituadas no Brasil, a exemplo do que ocorre nos países desenvolvidos. Estudos para ampliar a qualidade do ensino à distância, com inovações e novas tecnologias são cada vez mais demandados.

1.2 Interação Através da Comunicação Escrita e Oral.

A Educação a Distância tem suas vertentes na interação dialógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Utiliza a comunicação digitalizada, ou seja, a comunicação escrita, tornando-se uma atividade de natureza explicativa, excluindo muitas vezes a ampla interatividade entre participantes e a comunicação entre os sujeitos.

O diálogo é um encontro entre os homens, onde as palavras e expressões buscam significados, sentidos e conhecimento. A essência da educação está no ato de dialogar do sujeito com o eu e com o mundo (Freire, 2004, p.88). Nesta linha de pensamento BAKHTIN (1999) comunga que, a língua, em sua prática, é basicamente dialógica. Essa característica não se limita ao diálogo face a face. Existe um processo de comunicação interno da palavra, que se envolve na palavra do outro. Assim, qualquer pessoa, quando fala, considera as palavras do outro. Partindo-se do princípio que a fala interativa não é uma simples troca recíproca, mas uma revelação dos locutores e interlocutores, o que ocorre entre os Professores/Tutores/Alunos numa comunidade virtual pede o diálogo, essencial, indutor e ligação para a ascendência ao conhecimento.

Nesta linha a Educação a Distância é formada em um ambiente virtual destinado à discussão de alguns temas específicos e compartilhamento de ideias, de troca de experiências de um determinado grupo. Neste ambiente onde, "as relações são continuas e movida pelos interesses de todos os envolvidos". "Ambientes que envolvem vários gêneros textuais", (Marcuschi e Xavier, 2010, p. 32). É neste ambiente virtual de aprendizagem que o tutor utiliza vários gêneros textuais para realização da dialogicidade e interação entre os sujeitos, buscando através dos gêneros estratégias de interação e comunicação virtual, estimulando os educandos a interagirem e se comunicarem com os outros participantes. Levy apud Kenski (2012, p. 81), afirmam que a comunicação pode funciona através das mídias interativas, onde permite o diálogo, a reciprocidade, a comunicação efetiva, entre os sujeitos, e que, o conhecimento pode ser construído de três formas: a oral, a escrita e a digital. MORAN (2012), completa esse pensamento quando diz que a "Educação a distância não é um 'fast-food' em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo - de forma presencial e virtual", onde os participantes interagem dialogicamente através da comunicação escrita nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Tanto para FREIRE (2004), quanto para PIAGET (1973), um sujeito não aprende sozinho, mas sim a partir do momento que executa algo recíproco na relação com o outro, e esses sujeitos podem dialogar na procura de um novo aprendizado/conhecimento, aprimorando as trocas de conhecimentos. Paulo Freire (2003), "exprimiu que o diálogo é o aspecto essencial para a formação de uma consciência crítica e de construção entre sujeitos". Para PIAGET (1973), é através da assimilação e acomodação que ocorrerá a aprendizagem, gerando a equilibração (com melhoria da qualidade do aprendizado). "Para que isso ocorra é indispensável que aja uma interação do sujeito com o objeto e entre outros sujeitos de seu conhecimento." Desta forma constrói-se o conhecimento também na ampliação da interação entre os sujeitos.

1.3 Quebra de um Novo Paradigma na EAD

Ensino a distância (EAD) tem modificando as práticas sócio-discursivas de dimensão global.

A educação virtual está relacionada ao grande avanço nas áreas de ensino, superando fronteiras na educação e aprendizagem, antes restrita ao modo face-a-face, na tradicional educação de sala de aula, totalmente presencial. Podemos compreender com Kenski (2012, p. 55) que a transição da sala de aula, onde costumeiramente os alunos e professores se encontram, para os ambientes virtuais de aprendizagem não é fácil. Além disso, a EAD vem rompendo, gradativamente, tabus e crenças arraigadas a essa modalidade, mostrando que é possível um ensino-aprendizagem de qualidade, mesmo quando o aluno está distante da sala de aula presencial. Desta forma a presença física faculta cada vez mais espaço a uma configuração de interação na aprendizagem nos ambientes virtuais - AVA.

Há anos, os meios de interação entre educadores e educandos não dependem simplesmente da abordagem de ensino-aprendizagem desenvolvida pelo falar (língua oral). A interatividade é formada na disponibilidade de vários meios de comunicação, "seja nas relações de ensino 'presencias' ou ensino 'virtuais', por meio das tecnologias digitais

ou analógicas" (SILVA, 2000, p.20). Enquanto no ensino presencial a interação professor-aluno é face-a-face, abrangendo a prática da oralidade, na educação a distância esta prática cede lugar a outro discurso, o da escrita. Levy (2007 p. 96) escreve: "Uma das funções mais importante na educação digital e a troca de mensagem escrita", pois acrescenta de certa forma uma interação mais específica, onde o professor-tutor e os alunos expressam-se por escrito e ambos envolvem resolução de dúvidas sobre a tomada das atividades abordadas. Normalmente, para superar a falta da interação face-a-face, cursos a distância começaram a criar mecanismos pedagógicos, tais como fóruns de discussão, debates, reuniões virtuais, salas de chat, vídeo conferências, entre outros, não só para atividades assíncrona, mas também síncrona. Com esses mecanismos, a comunicação oral fica de lado e dá espaço a necessidade da comunicação escrita, uma vez que as atividades online requerem habilidade do aluno para interação professor-tutor-aluno, ficando assim, notório que na EAD o aluno expõe-se aos limites da comunicação escrita.

Quando o aluno matricula-se em um curso de graduação na educação a distância, irá se deparar com o AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem – e com as demandas deste ambiente, que são diferentes recursos tecnológicos construídos através de diversos gêneros que citamos acima. Todas estas atividades são mediadas por linguagem escrita, onde o professor-tutor transmitirá ou solicitará informações dentro deste ambiente, por escrito. Para que o aluno tenha uma melhor interação é preciso dominar as diferentes modalidades linguísticas, dentro de diferentes competências midiáticas.

Segundo Ferraz (2011, p.84) os sujeitos na EAD quebram dois paradigmas: I - O próprio AVA é uma quebra de paradigma; II - as atividades acadêmicas em graduação no ambiente virtual saem do presencial, do estilo tradicional de sala de aula, exigindo inovações, mudanças e novas respostas.

As demandas instrumentais, pedagógicas e acadêmicas são muitas no EAD. As perguntas mais comuns são: "Como vou tirar dúvidas com meu professor?" "Como fazer as atividades síncronas e assíncronas?" "Como organizar o tempo e o espaço diferenciado da modalidade?"

Quando o sujeito envolvido no contexto do Ensino a Distância vai além do antigo modelo estabelecido e consegue responder estas questões, saindo de uma realidade vivida durante muito tempo no ensino presencial, ele dá um passo para abandonar a herança que trouxe do ensino presencial. Porém, precisa transformar suas novas respostas em competência linguística e competência midiática, saindo assim de um contexto para outro, entendendo que estas mudanças exigirão uma nova agenda e metodologia de atividades. Suas experiências vividas a partir daí são significativas neste ambiente, na relação professor-tutor-aluno. A nova busca é a do entendimento das necessidades de espaço e tempo para organizar as atividades, onde a linguagem perpassa estas mudanças.

Segundo Asirvatham (2000, p. 48-8) o aluno tem que eliminar barreiras de diferentes estilos de comunicação nos cursos a distância, quebrando padrões de comunicação, já que um professor/tutor se relacionará com estudantes de culturas diferentes, com variações linguísticas, diferentes conhecimentos dos gêneros do "dircurso eletronico". Para BAKHTIN (1999) as relações entre linguagem e sociedade são comuns. As muitas facetas da atividade humana, caracterizadas por suas influências ideológicas, produzem um diálogo entre si e, em cada nível da sociedade, resultam nos gêneros discursivos. Neste sentido a utilização de uma língua acontece a partir de um determinado gênero, mesmo que os autores do diálogo sejam inconscientes quanto a esse processo. A variedade dos gêneros discursivos é muito grande, abrangendo as situações de comunicação oral e escrita, estando presente nas formas cotidianas mais padronizadas

(saudações, despedidas, felicitações etc.) e também naquelas livres, como as conversas de salão, nos bares, íntimas com os amigos e familiares, e nas formas discursivas, aquelas mais elaboradas, a comunicação literária, científica ou outras mais complexas.

Discusión y conclusiones

Para realizar esta investigação entrevistamos 62 acadêmicos de dois Curso de Pedagogia a Distância, que utilizam a plataforma ***Moodle***. Essa pesquisa foi realizada em uma Universidade Particular, na cidade de Maringá-Pr. A entrevista para pesquisa tiveram início no primeiro semestre do ano de 2016, sendo dividida em dois grupos de dois cursos de pedagogia em níveis diferentes. O primeiro grupo dos alunos do "primeiro ano de pedagogia" e o segundo dos alunos do "último ano de pedagogia", ambos responderam o mesmo questionário com perguntas fechadas e abertas.

As questões realizadas aos acadêmicos foram relacionadas ao ***Moodle***, a plataforma de aprendizagem, quando a interação de comunicação através dos diálogos realizados nas atividades propostas nos fóruns, chat, wiki entre outros. As questões tiveram objetivo de auxiliar na análise para identificar, interpretar e compreender, como já explicitamos anteriormente, dois padrões de racionalidade paradigmas da subjetividade moderna e do paradigma da razão da comunicativa, que emergi nos recursos de pedagógicos no ambiente virtuais de aprendizagem.

Segundo Moran (2002) em seu texto "Novos caminhos do ensino a distância" as tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo. Neste sentido podemos observar que apesar de todos os recursos e ferramentas destinados a interação de tutor/aluno e aluno/aluno, transparece na respostas da pesquisa, é que ainda não são suficientes para criar vínculos na relação dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem. Paulo Freire (2003) o diálogo é condição essencial na construção de uma consciência crítica do sujeito, formando relações "entre sujeitos mediadas pelo mundo", que a aprendizagem tem o período da assimilação e acomodação, assim gerando a equilibração, e poderá ocorre um novo desiquilíbrio, onde será preciso iniciar-se tudo novamente PIAGET, 1973. Para isso é necessário que ocorra a interação do sujeito com o objeto e com outros sujeitos envolvidos no processo de conhecimento, nesta interação construir o seu próprio conhecimento.

De acordo com Levy (1993) apud Kenski (2012, p. 27), a forma escrita de apreensão do conhecimento é a que prevalece na atual cultura letrada, porém a linguagem oral predomina em todas as formas de comunicação. Corroborado nos estudos de Levy e Kenski pode perceber ao analisarmos as respostas dos alunos a dificuldade da maioria em responder às questões dissertativas, que em sua maioria as respostas não eram de compreensão, hora pela escrita hora pela elaboração das ideias.

De acordo Marcuschi e Xavier, (2010, p. 3), o ambiente virtual de aprendizagem traz vários tipos gêneros, os quais o tutor poderá trabalhar para interagir com seus alunos, porém observamos que mesmo com a variedade de gêneros textuais que se encontram no AVA, os 62 sujeitos que participaram da pesquisa apenas 16% (dezesseis por cento) responderam

todas as questões dissertativas, nem todos foram receptíveis no momento da entrevista, questionando oralmente suas dificuldades, mas se negando as coloca-las no papel, ficando notória nos diálogos orais no momento da entrevista a dificuldade na escrita quando são questionado, e também na interação através da escrita nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Considerando aos tipos de categorias de diálogo definidas nas perspectivas freiriana e piagetiana, podemos dizer que há interação entre os sujeitos envolvidos no ensino aprendizagem nos ambientes virtuais, contudo os mesmos sujeitos tem dificuldade de fazer essa interação através da comunicação escrita. Além disso a maioria dos alunos senti a necessidade de compartilhar dúvidas e conhecimento através da comunicação oral.

Essa pesquisa não está concluida, pois a mesma requer mais aprofundamento, este artigo não pretendeu exaurir o tema, ao contrário, é um assunto que esta evoluindo dia a dia no ambiente das universidades da Ead, em inferência aos avanços tecnológicos dos meios de comunicação nos ambientes virtuais de aprendizagem, não podemos ainda chegar a uma conclusão final, pois esta pesquisa requer muito mais participantes e análise para discutimos até onde a comunicação escrita interfere na aprendizagem e na evasão dos alunos nos cursos EAD. A ideia central da pesquisa foi analisar o que alunos pensam quando as atividades do AVA, qual são suas dificuldades na interação da comunicação entre tutor-aluno e aluno-aluno, tento em vistas as possíveis limitações dos sujeitos quando a questão da escrita.

Nesse sentido, podemos observar o quando podera ser importante o processo dialógico através da comunicação (linguagem oral), podendo-se tornar uma ferramenta comunicacional para interação, resoluções das atividades e comunicação entre os sujeitos que participam do processo ensino aprendizagem.

Aspiramos que este artigo servir de reflexão para os envolvidos no ensino e aprendizagem da Ead, pois precisamos conhecer e empregar os conceitos importantes que a escrita e a oralidade pode ter neste processo, e por fim espera que este artigo possa cooperar em uma melhor compreensão dos processos de comunicação oral e escrita investigando as possibilidades dos tipos de linguagem apresentada nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Referencias bibliográficas

BRANDÃO, H.H.N. (1994). Introdução a análise do discurso. São Paulo: Editora da Unicamp.

FÁVERO, L.L. ET AL. (2010) Interação em diferentes contextos. In: A. C. Bentes; M.Q. Leite (Eds.). Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, p. 91-158.

FAVERO, R.V.M. (2006) Dialogar ou evadir: Eis a questão!: Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância, no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 169 p. Dissertação de Mestrado.

FERRAZ, J.D.A., (2011) A multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas crítica. Brasília: UNB, 200 p. Tese de Doutorado.

FREIRE, P. (1983) A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 4.ed. São Paulo: Cortez.

_____ (1998) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KENSKI, V.M. (2004). Tecnologias e ensino presencial e a distância. 6ª ed. São Paulo: Papirus.

LÉVY, P. (2007) A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola.

_____ (1998) Educação e cybercultura. São Paulo: Editora 34.

MERCADO, L.P.L. (ED.). (2002) Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió. Edufal.

MORAN, J.M. (2009) A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus.

_____ (2009) Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____ (2002) Novos caminhos do ensino a distância. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2016.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M.A. (2000) Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus.

_____O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http:// www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 14 nov. 2015.

MARCUSCHI, L. A. (2001) Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2004) Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In.: L.A. Marcuschi; A.C.d.S. Xavier (Eds.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna.

ORLANDI, E.P. (2001). Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes.

_____. (1996) Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez.

PIAGET, J. (1973) Estudos sociológicos, Rio de Janeiro: Forense.

_____ (2002) Epistemologia genética. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fonte.

SANCHO, J.M. (2006) De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: J.M. Sancho et al. (Eds.) Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, p.15-42.

VAN DIJK, T.A. (2006) Discourse, Context and Cognition. Discourse Studies, London, v. 8, n. 1, p. 159-177.

LOS AGRESORES DE BULLYING ¿SON TAMBIÉN UNA VÍCTIMA?: ESTUDIO PILOTO SOBRE EL PERFIL DE LOS AGRESORES DE BULLYING DESDE EL TRABAJO SOCIAL

Gómez del Toro, Rafael
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
rgomtor@upo.es

Caro Bejines, Rocío
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
rcarbeg@alu.upo.es

Maya Ramos, Janira
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
jani_m_r@hotmail.com

Resumen

En este estudio se analiza un fenómeno muy presente en la actualidad como es la violencia entre los menores adolescentes, también denominado Bullying profundizando en el perfil de los agresores como agentes claves en esta problemática desde el análisis de los factores sociofamiliares de los menores que ejercen dicho rol. Asimismo, para llevar a cabo este estudio de carácter piloto, se ha utilizado una muestra de cuatro personas adultas que admiten haber ejercido un rol de acosador con otros iguales durante su adolescencia y dos Trabajadores Sociales del ámbito educativo que están en contacto directo con dicha problemática, a través de sus labores profesionales en Educación Secundaria y en ONG afines en la ciudad de Sevilla. Para completar la muestra, se ha contado con la participación de cuarenta estudiantes del último curso del Grado de Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide. Para llevar a cabo la investigación se ha utilizado una metodología mixta, cuantitativa por medio de cuestionarios y cualitativa por medio de entrevistas en profundidad. Destacar entre los resultados y conclusiones el tratamiento cohercitivo-sancionador de la escuela hacia los agresores, desde el principio de atención prioritaria a las víctimas, dejando en manos de otros servicios e instituciones las posibilidades de su tratamiento y reinserción.

Abstract

In this study a very present phenomenon is currently analyzed as violence among younger teens, also known as Bullying delving deep into the profile of attackers as key agents in this problem from the factor analysis family of children that have this role. Also, to carry out this pilot study, has been used a sample of four adult people who admit to having exercised a role of stalker with other peers during adolescence and two educational social workers who are in direct contact with such problems, through their professional work in secondary education and related NGOs in the city of Seville. To complete the sample, it has counted with the participation of forty students of 5th course of the double degree of Social work and Social education of the Universidad Pablo de Olavide. To carry out research has used a methodology mixed, quantitatively by means of questionnaires and qualitative through in-depth interviews. Stand out from the findings and conclusions the treatment coercive-school disciplinary treatment of the school to the aggressors, since the principle of priority to the victims, leaving in the hands of other services and institutions of their treatment and reintegration possibilities.

Palabras clave: Bullying, agresores, factores sociofamiliares, tratamiento cohercitivo-sancionador, trabajo social.

Keywords: Bullying, aggressors, sociodemography, cohercitivo-punitive treatment, social work factors.

Introducción

El bullying es un fenómeno muy presente en la actualidad como un tipo de maltrato entre iguales adolescentes (Bullying), siendo muy común en las instituciones escolares, produciendo un gran sufrimiento y desadaptación en los menores (González, 2005). La conciencia de su repercusión social, así como su incidencia, va en aumento, causando daño físico, psíquico y social tanto a las víctimas como a los agresores, así como a otros agentes relacionados (familia, grupo de iguales, docentes…). Es por ello que, este fenómeno nos genera un gran interés al considerar importante conocer, desde una visión holística, cómo influye el Bullying tanto en las víctimas como en los agresores. No obstante, nos centraremos en estos últimos por considerarlos una figura relevante y poco estudiada desde el Trabajo Social. En este sentido, llevamos a cabo una investigación piloto con el fin de conocer su realidad, pudiendo detectar además, posibles errores y nuevas líneas para futuras investigaciones con muestras más amplias.

Tras la evolución de este concepto a lo largo del tiempo, consideramos necesario exponer algunas definiciones significativas sobre el mismo. Como bien señala Avilés (citado por León, Felipe, Polo & Fajardo, 2015, p. 600) "el Bullying no es un fenómeno nuevo, pero si es el más estudiado de todos cuantos pueden ocurrir en el contexto escolar, y es el que más daño moral, psicológico y educativo produce entre los escolares". Siguiendo a Olweus (citado por Cerezo, Sánchez, Ruiz & Arense, 2015, p. 140) el Bullying o acoso escolar se entiende "como la

situación de violencia mantenida de un escolar, o un grupo de escolares, hacia otro compañero al que convierten en su víctima habitual". Asimismo, esta práctica se produce de forma continua con agresiones reiteradas hacia la víctima durante un largo periodo de tiempo (Martínez, 2014). De manera complementaria, como nota importante en relación a la figura del Trabajador Social en esta problemática, destacar que es un profesional que aporta una visión de todos los factores que influyen en la violencia entre iguales, "incidiendo sobre los contextos donde existen menores y familias vulnerables, sobre las acciones y buenas prácticas que vienen desarrollando las diversas instituciones para combatirla, así como sobre las opciones metodológicas y formas de intervención con las personas violentas y victimizadas" (Varela, 2012, p. 297). Es por ello, la importancia de esta figura profesional en la problemática analizada.

1. Planteamiento del problema

1.1. Hipótesis y objetivos

En el Cuadro 1 se pueden visionar las hipótesis y los objetivos derivados para poder operativizar el estudio.

Cuadro 1. Relación de hipótesis con objetivos.

HIPÓTESIS	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. Las circunstancias sociofamiliares aversivas de los agresores les influyen significativamente para desarrollar dicho rol. 2. La intervención de los Trabajadores Sociales en este tipo de situaciones, en el caso de que realice, se centra más en las víctimas que en los agresores.	1.) Conocer los factores victimizadores influyentes en las personas que ejercen el rol de agresor en los episodios de Bullying. 2.) Conocer la figura del Trabajador Social y su rol como profesional con los agresores de Bullying.	1. B) Conocer cuáles son los factores familiares que influyen en adoptar el rol de agresor de Bullying. 2. A) Investigar las funciones del Trabajador Social con los agresores de Bullying.

Fuente: Elaboración propia.

2. Metodología

Se ha optado por elegir un paradigma mixto, incluyéndose así las nociones propias del paradigma positivista (cuantitativo) y del interpretativo (cualitativo), con el fin de enriquecer el estudio, al complementarse ambos tipos de conocimientos. De este modo, señalar que al basarse el paradigma cuantitativo en la inducción, es decir, "en obtener principios explicativos a partir de los fenómenos que se han de explicar" (Mardones, citado por Tello, 2011, p. 235), y el paradigma cualitativo en la deducción, que consiste en concluir con "enunciados acerca de los fenómenos a partir de las premisas que incluyan o contengan a los principios explicativos" (Mardones, citado por Tello, 2011, p. 235), nos beneficia en cuanto a la obtención resultados de esta investigación así como para conseguir una mirada holística de la realidad, ya que, atendiendo a Bergman (citado por Castañer & Camerino, 2013), se puede combinar así "la lógica inductiva con la deductiva a lo largo de todo el proceso investigador" (p. 31).

2.1. Muestra

En el siguiente cuadro se exponen los participantes del estudio, así como los criterios de selección para facilitar la labor del lector.

Cuadro 2. Características de la muestra

PARTICIPANTES	CRITERIOS DE SELECCIÓN
• 4 personas que admiten haber ejercido acoso en su adolescencia.	• 3 Hombres. • 1 Mujer. • Edades comprendidas entre los 22-25 años. Procedentes de la provincia de Sevilla.
• 2 profesionales del ámbito del Trabajo Social.	• 1 Hombre Trabajador Social de CEIP. • 1 Mujer Trabajadora Social de Asociación Educativa y Social procedentes de la provincia de Sevilla.
• 40 alumnos/as de último curso GTS.	• Mayoritariamente mujeres. • Edades comprendidas entre los 22-25 años. • Procedentes de diferentes provincias.

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Técnicas

Se han utilizado las siguientes: análisis de recopilación documental, cuestionario y entrevistas. La recopilación documental según Bardín (1986) es, "una operación o conjunto de operaciones tendentes a presentar el contenido de un documento bajo una forma diferente a la suya original, a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio posterior". Asimismo, siguiendo a Andréu (2002) nos indica que "se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información [...], debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y valida" (p. 2).

Como técnica cuantitativa, se ha utilizado la encuesta. Ésta se diferencia de las demás por sus dos principales características: "Recoge información proporcionada verbalmente o por escrito por un informante mediante un cuestionario estructurado y utiliza muestras de la población objeto de estudio" (Alvira, 2011, p. 6).

Asimismo, como instrumento de la encuesta, se ha utilizado el cuestionario que ha sido dirigido al alumnado estudiante de último curso del Grado en Trabajo Social, con el fin de conocer la percepción de éstos sobre el tema trabajado. Otra de las técnicas utilizadas en el presente trabajo es la entrevista, focalizada en dos grupos (personas que reconocen haber ejercido acoso en su adolescencia y dos profesionales del ámbito del Trabajo Social). Se ha empleado la entrevista estandarizada no programada, entendida como un "conjunto de información en todas las entrevistas y la no programación se debería a un estilo de entrevista que exige adaptar la formulación y el orden de las preguntas a cada entrevistado" (Valles, 2014, p. 27).

En el siguiente cuadro (Cuadro 3) se exponen preguntas presentes en el guion de entrevista dirigido a los Trabajadores Sociales, en relación con los objetivos correspondientes.

Cuadro 3. Relación de objetivos con guion de entrevista

OBJETIVOS GENERAL (O.G.) Y ESPECÍFICOS (O.E.)	MUESTRA DE PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA TRABAJADOR/A SOCIAL
2.) Conocer los factores victimizadores influyentes en las personas que ejercen el rol de agresor en los episodios de Bullying. (O.G.)	• ¿Cuáles cree que son los factores (familia, grupo de iguales... determinantes que influyen en que una persona sea acosadora? • ¿Cuáles son las medidas que se llevan a cabo sobre el acosador cuando se produce un caso de Bullying? ¿Considera que son las adecuadas?
2. A) Investigar las funciones del Trabajador Social con los agresores de Bullying. (O.E.)	• ¿Cuáles son las funciones de los Trabajadores Sociales ante esta problemática?
2. B) Analizar la percepción que los Trabajadores Sociales tienen sobre los acosadores de Bullying. (O.E.)	• Desde su punto de vista ¿Cree que el acosador es también una víctima? ¿Por qué? • ¿Considera que la sociedad culpabiliza al agresor de Bullying sin tener en cuenta los motivos que le han llevado a actuar de esta forma?

Fuente: Elaboración propia.

En el posterior cuadro (Cuadro 4) se muestran algunas de las preguntas presentes del guion de entrevista dirigido a las personas que admiten haber ejercido acoso en su adolescencia.

Cuadro 4. Relación de objetivos con guion de entrevista

OBJETIVOS GENERAL (O.G.) Y ESPECÍFICOS (O.E.)	PREGUNTAS RELEVANTES DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LAS PERSONAS QUE HAN SIDO ACOSADORAS
1. Conocer los factores victimizadores influyentes en las personas que ejercen el rol de agresor en los episodios de Bullying. (O.G.)	• ¿Cuáles cree que fueron los motivos que le llevó a ser una persona agresiva?
1. A) Estudiar las características personales de los agresores de Bullying. (O.E.)	• ¿Cómo se describiría personalmente cuando fue acosador?
1. B) Conocer cuáles son los factores familiares que influyen en adoptar el rol de agresor en el Bullying. (O.E.)	• ¿Cómo ha sido la educación recibida por sus familiares?
1. C) Profundizar en el conocimiento de las consecuencias en los agresores de Bullying.(O.E.)	• ¿En qué cree que le afectaba, en su vida diaria, ser acosador tanto en el ámbito personal, como familiar y social? • ¿Cree que las medidas utilizadas para modificar su conducta le beneficiaba o perjudicaba? ¿cuáles eran estas medidas?

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 5 presentamos algunas de las preguntas cerradas presentes en el cuestionario realizado a los estudiantes.

Cuadro 4. Relación de objetivos con guion de entrevista

OBJETIVO ESPECÍFICO	MUESTRA DE PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
1. D) Conocer la percepción del alumnado de 5ª del DGTSYES sobre el acosador en el Bullying como futuros profesionales que van a intervenir en este tipo de problemática social.	• ¿Conoces algún caso de Bullying? • ¿Considera que el/la agresor/a de Bullying es también una víctima de las circunstancias que le rodean en su vida?

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Análisis de los datos

Para ello, nos hemos basado en la triangulación, cuya "finalidad consiste en la confrontación de informaciones complementarias sobre el mismo episodio, con el propósito de comprenderlo mejor" (Morse; Riba, citado por Castañer y Camerino, 2013, p. 32). Así, para analizar los datos cualitativos, se han transcrito todas las entrevistas, y posteriormente, se han analizado los resultados obtenidos a través del programa informático ATLAS. Ti (versión WIN 7.5) con la obtención de la información agrupada en categorías y subcategorías. Y en relación a la tabulación de los datos cuantitativos (cuestionarios) se ha empleado el programa Excel (2007) con el que se obtienen los datos y se muestran a través de la implementación del instrumento utilizado mediante cuadros y gráficas. Las más significativas se muestran en este documento.

3. Resultados

La mayoría de las personas entrevistadas exponen que describen a los agresores como personas con carácter fuerte y poco sensible. Asimismo, otras características presentes en éstos son la impulsividad y la baja autoestima. A modo de ejemplo destacamos fragmentos de las citas más significativas al respecto:

"Yo creo que fui una persona mala con mucha rabia contenida y que me enfrentaba a los demás porque no tenía mucha autoestima" (entrevistada ex-acos. nº 1)".

En relación al factor familiar tiene un gran peso en la influencia de que los menores adopten el rol de acosador al ser la familia el primer agente socializador. Destacamos algunos de los motivos que comentan las personas entrevistadas que influyeron en sus actos de agresión como los problemas económicos, los conflictos familiares, la educación recibida por sus progenitores, la utilización de castigos físicos, los insultos, la no superación de la separación de los padres, así como la escasez de cariño que mostraban éstos. Además, debemos hacer referencia a la medidas coercitivas que utilizaban los progenitores, las cuales incitaban a seguir manteniendo y aumentado la agresividad. Para mostrar lo expuesto se especifican una serie de fragmentos extraídos de las entrevistas.

"mis padres casi siempre estaban peleando, había mucha discusiones siempre y todo lo pagaban conmigo" (entrevistado ex-acos. nº 1); *"había muchos conflictos entre mis padres y eso me afectó a mí"* (entrevistado ex-acos. nº 2); *"habían problema económico, y mis padre siempre se estaban peleando"* (entrevistado ex-acos. nº 4).

No obstante, también es importante indicar que además de la familia, existen otros factores victimizadores que influyen en que las personas adopten el rol de agresor, entre ellos encontramos el grupo de iguales y la utilización de medidas coercitivas por parte de la institución escolar (expulsión del centro, partes disciplinarios…).

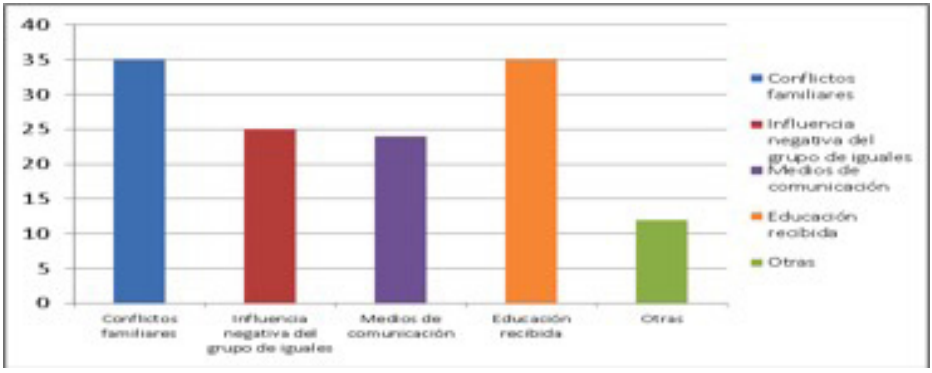
En este sentido, a continuación, mostramos una imagen (Figura 1) extraída de la herramienta informática Atlas.ti, que permite sintetizar los resultados obtenidos en este grupo:

Figura 1. Análisis Atlas. ti

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, con el objetivo de conocer los factores victimizadores influyentes que han llevado a adoptar el rol de agresor, también se ha considerado importante, como ya se ha dicho anteriormente, analizar la percepción del alumnado del último curso del Grado de Trabajo Social, como futuros profesionales que pueden trabajar con esta problemática social. Los resultados obtenidos a través de la cumplimentación del cuestionario se exponen de la siguiente gráfica: V

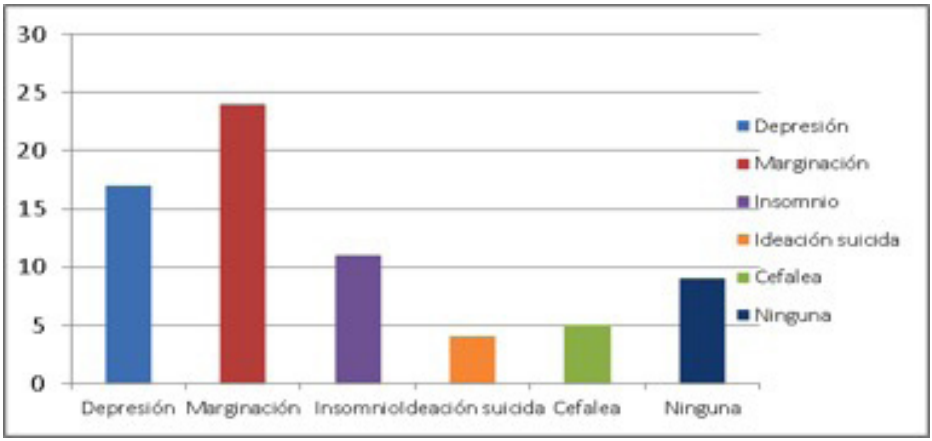
Gráfica 1: ¿Cuáles consideras que son las causas que propician ser una persona acosadora?



Fuente: Elaboración propia.

En esta gráfica son numerosas las cuestiones que han marcado los estudiantes, considerándose tanto los conflictos familiares, la influencia negativa del grupo de iguales, los medios de comunicación y la educación recibida, las principales causas que propician ser una persona acosadora.

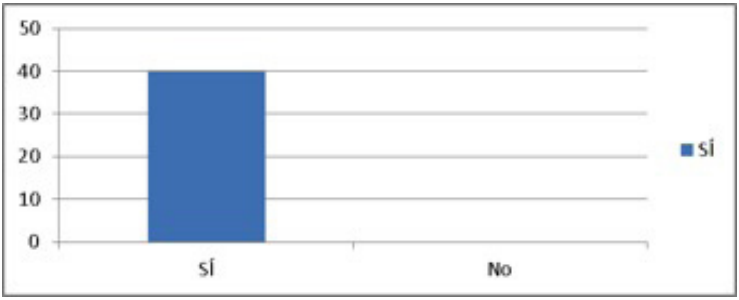
Gráfica 2. ¿Cuáles cree que son las consecuencias que padecen los/as acosadores/as de Bullying?



Fuente: Elaboración propia.

Con respeto a esta cuestión, también se han obtenido diferentes respuestas, destacando la marginación como la consecuencia predominante desde la percepción de los encuestados.

Gráfica 3: ¿Considera que el/la agresor/a de Bullying es también una víctima de todas las circunstancias que le rodean en su vida?



Fuente: Elaboración propia.

Por último, en relación a esta grafica señalar que el 100% de los estudiantes que han cumplimentado el cuestionario consideran al agresor de Bullying como una víctima de todas las circunstancias que les rodean en su vida.

En relación al segundo bloque de objetivos, destinado a conocer la figura del Trabajador Social y su rol como profesional con los agresores de Bullying, con respecto a las funciones, destaca que intervienen de forma aislada con las víctimas y con los agresores. También aparecen la detección y el tratamiento. No obstante, este tratamiento suele pasar por la expulsión disciplinaria del centro del acosador sin estudiar los factores influyentes en su actuación. Los entrevistados exponen que no son las adecuadas pero son las medidas reglamentarias que se llevan a cabo en la institución escolar. Asimismo, los Trabajadores Sociales del estudio consideran que son figuras enlace entre la víctima y el acosador, sin embargo hay una mayor intervención con las víctimas que con los acosadores, haciendo especial hincapié en la inexistencia de programas destinados a la intervención terapéutica con los acosadores. A continuación, se exponen las citas en las que se hace referencia a lo expuesto:

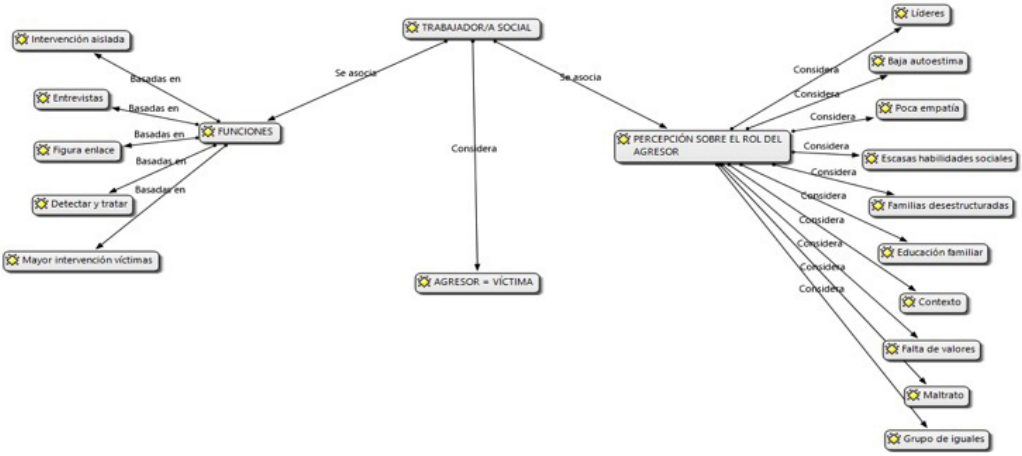
"*yo creo que con la víctima se trabaja más profundamente, personalmente creo que habría que trabajar con los dos pero sí que es verdad que cuando en un instituto ocurre un caso de estos y suele ser grave lo que se hace es quitar del medio al agresor, pedir un cambio de centro, pedir explicaciones pero ya está, se queda en pedirle explicaciones, mandar el informe de lo que ha ocurrido, y cambio de centro, no se trabaja con él cuando llega a otro centro o desde otro centro"* (Trabajadora Social).

Por otra parte, en cuanto a la percepción que tienen los Trabajadores Sociales sobre el rol de los agresores de Bullying, podemos destacar que los profesionales entrevistados consideran que los acosadores aunque ejercen cierto rol de liderazgo entre sus iguales, tienen baja autoestima, poca empatía y escasas habilidades sociales. Además, exponen que los factores determinantes que pueden influir en adoptar el rol del agresor pueden deberse a que provienen de familias desestructuradas, a la educación recibida por parte de sus familiares, a la falta de valores y existencia de conflictos familiares, así como a la separación de los progenitores.

Por último, es importante indicar que las dos figuras profesionales que han participado en este estudio consideran al agresor también como una víctima de las circunstancias que les rodea, y que la sociedad culpabiliza a éstos sin tener en cuenta los motivos y factores que influyen en ser agresor de Bullying.

A continuación, se muestra una imagen (Figura 2) de los resultados obtenidos de manera esquemática, la cual ha sido realizada a través del Atlas.ti.

Figura 2. Análisis Atlas. ti



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Empezar por destacar varias características personales que presentan los agresores de Bullying, siguiendo a Bellver (2015), éstos son personas agresivas, dominantes, sin empatía y con escasas habilidades sociales. Esto se verifica con los datos obtenidos tanto en las entrevistas como en el cuestionario. Además, siguiendo a Serrate (2007) otras de las características personales que presentan los acosadores es que "suelen ser más fuertes" (p. 130). Esto también se puede verificar en las citas extraídas, en las que se indican que el agresor es considerada una persona fuerte: *"me creía que era el más fuerte"* (entrevistado ex-acos. nº 2).

Asimismo, otra de las líneas del estudio es el interés por la búsqueda de los factores que influyen en la adopción del rol agresor de Bullying. Atendiendo a Valero (2009), éstos pueden ser individuales (características personales), familiares (clima, dinámica familiar, estructura...), escolares (implicación del profesorado en esta problemática y su organización). Y siguiendo a Serrate (2007), encontramos que las personas agresoras "tienen problemas en otros aspectos de su vida, como algo que sucede en la familia o dificultades en la escuela [...] pueden sentir que sus padres o los profesores no les prestan suficiente atención" (p. 132). Con respecto a lo dicho, indicar que esto también se corrobora con la información obtenida y ponemos de ejemplo la siguiente cita: *"la educación, es decir, la familia, el contexto en el que se ven movido es muy importante. Si la familia no, no tiene unos valores, no trabajan esos valores, la verdad es que influyen un montón, incluso si el contexto familiar no es bueno por la separación de los padres o por un caso de maltrato psicológico por alguno de los dos progenitores"* (Trabajador Social). Siguiendo en esta misma línea, y atendiendo a Randall (2011), indicamos que "los niños de edad preescolar son más propensos a mostrar un comportamiento [...] agresivo e impulsivo en el contexto de padres prescindentes, rechazadores y severos" (p.

155). Esta idea ha sido manifestada en nuestro estudio en relación a la educación recibida por los padres: "*mi padre autoritario, lo que él decía iba a misa, y mi madre me dejaba pasar de todo, esto me volvía loco porque no sabía lo que tenía que hacer, porque al final iba a ser castigado o insultado"* (entrevistado ex-acos. nº 4). Por otra parte, en relación a las consecuencias que este problemática puede causar en las personas que son agresoras de Bullying, podemos señalar que son varias, entre ellas siguiendo a Arroyave (2012) el "aislamiento social, sentimientos de rechazo, cambios en los patrones de sueño y alimentación" (p. 122). Igualmente, añadimos algunas más, que también han aparecido durante el estudio: falta de autoestima, desinterés por los estudios, además del suicidio (Mondragón, 2012), sin embargo, no aparece este último dato en nuestro estudio. Y lo deducimos de fragmentos de citas como por ejemplo: *"tenía problemas a la hora de del sueño porque pensaba mucho como ser el más fuerte"* (entrevistado ex-acos. nº 2).

Con todo lo comentado, indicamos que esta problemática atendiendo a Tresgallo (2008) es muy relevante, ya que son numerosos los casos que existen de acoso escolar, sin embargo no se conocen cuáles son los motivos y causas que provocan que se adopte el rol de agresor. Por ello y siguiendo a este mismo autor "es necesario concienciar a la sociedad de dicho problema, comenzando con la familia, que es el primer agente socializador del menor, involucrando a la escuela y a los distintos profesionales de ésta" (Tresgallo, 2008, p.332), idea defendida también por los Trabajadores Sociales entrevistados: *"son mucha las acusaciones que reciben los agresores del Bullying por parte de la sociedad en general y no se tiene en cuenta en esas acusaciones, los motivos o causa que han provocado que estas personas tengan esas conductas"* (Trabajadora Social). Por tanto, debemos tener en cuenta como Trabajadores Sociales, siguiendo a Cerezo, Calvo, & Sánchez, 2011 (citado por Alcaraz, 2012, p. 339) la importancia de "concienciar, informar y prevenir". Esto también es expuesto por la figura profesional entrevistada: *"figura de enlace entre las familias y la institución"* (Trabajador Social); *"buscar los otros recursos de formación de diferentes profesionales para trabajar el tema del Bullying"* (Trabajador Social).

Por último, hacer especial referencia a una idea esencial que es "pensar que las víctimas son los únicos protagonistas de esta violencia en las aulas que necesitan ayuda es un error. El sistema debe forzarse también mucho más en buscar soluciones para los agresores" (Ricou, 2005, p. 175), idea expuesta también en los datos obtenidos en este estudio: *"trabajar con el agresor es fundamental para mejorar sus conducta y no quitarlo de en medio como si nada"* (Trabajadora Social); *"el acosador es también una víctima de la sociedad, del contexto familiar, del contexto social donde se mueve, de su grupo de iguales"* (Trabajador Social); *"nunca he tenido un apoyo para poder corregir mi agresividad. Siempre me culpabilizaban y nunca me escuchaban"* (entrevistado ex-acos. nº 2).

Para finalizar, indicar algunas conclusiones generales en relación a la temática:

- Los acosadores de Bullying son personas impulsivas, dominantes y con escasas habilidades sociales y comunicativas.

- Los factores familiares influyen de manera directa en las conductas agresivas de los acosadores, entre ellos encontramos los conflictos, la violencia, la escasez de afecto, la educación...

- Las personas que adoptan el rol de agresor sufren numerosas consecuencias tanto en lo personal, familiar, social... generando un bucle en el que el acosador se ve envuelto, provocando que no se disminuya la agresividad en éstos, sino todo lo contrario.

- La figura del Trabajador Social tiene todas las competencias necesarias para intervenir en esta problemática, sin embargo, no está reconocida la presencia de éstos en los centros educativos.

• Las instituciones educativas llevan a cabo medidas coercitivas-sancionadoras hacia los agresores desde el principio de atención prioritaria a las víctimas, dejando en manos de otros servicios e instituciones las posibilidades de su tratamiento y reinserción, estando presentes en estos servicios la figura del Trabajador Social, junto con otros profesionales. Sin embargo, es esencial que éste trabaje dentro del centro escolar con el fin de evitar esta problemática entre todos los agentes de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

ALCARAZ, S. (2012). Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del Bullying. Concienciar, informar y prevenir. Educatio Siglo XXI, 30(1), 338-339.

ALVIRA, F. (2011). La encuesta. Una perspectiva general metodológica. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

ANDRÉU, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Granada. Disponible en http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf.
ARROYAVE, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al Bullying. Revista CES Psicología, 5(1), 118-125.

BARDÍN, L. (1986). Análisis de contenidos. Madrid: Akal/Universitaria.

BELLVER, E. (2015, 10 de marzo). Bullying o acoso escolar. La Razón. Descargado de http://depsicologia.com/Bullying-o-acoso-escolar/ (Consulta: 20/02/2016).

BERGMAN, M. M. (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research. Journal of Mixed Methods Research, 4 (3), 171-175. doi: 10.1177/1558689810376950.

CASTAÑER, M. & CAMERINO, O. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. Educación Física y Deportes, 112, 31-37.

CEREZO, F., CALVO, A. R., & SÁNCHEZ, C. (2011). Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del Bullying. Concienciar, informar y prevenir. Madrid: Ediciones Pirámide.

CEREZO, F., SÁNCHEZ, C., RUIZ, C., & ARENSE, J.J. (2015). Roles en Bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales). Revista de Psicodidáctica, 20 (1), 139-155.

GONZÁLEZ, J.L. (2005). El maltrato psicológico. España: Espasa Calpe.

LEÓN, B., FELIPE, E., POLO, M.I., & FAJARDO, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de Bullying. Anales de psicología, 31 (2), 600-606.

MARDONES, J.M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Barcelona: Anthropos.

MARTÍNEZ, S.A. (2014). "Bullying: violencia humana en la escuela". Revista digital universitaria, 15 (1), 1607 – 6079.

MONDRAGÓN, M. (2012, 22 de Noviembre). Causa y consecuencia de Bullying o matoneo. [Entrada de Blog]. Descargado de http://quehacerconelmatoneooBullying.blogspot.com.es/ (Consulta: 15/02/2016)

MORSE, J.M. (1991). Approaches to qualitative-quantitativemethodological triangulation. Nursing Research, 40 (2), 120-123.

RANDALL, P. (2011). Bullying entre adultos: agresores y víctimas. España: Editorial Desclée de Brouwer.

RIBA, C. E. (2007). La metodologia qualitativa en l'estudi del comportament. Barcelona: UOC.

RICOU, J. (2005). Acoso escolar. España: Rd Editores.

SERRATE, R. (2007). Bullying Acoso Escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas. España: Laberinto.

TELLO, C. (2011). El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. Cinta de moebio, (42), 225-242.

TRESGALLO, E. (2008). Violencia escolar ("Bullying"): Documento para padres y educadores. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 19(3), 328-333.

VALLÉS, M.S. (2014). Entrevistas cualitativas. Madrid: Centro de Investigaciones Científicas (CIS).

VALERO, S. (2009, 19 de Julio). Causas y consecuencias del acoso escolar o Bullying. Actualpsico. Descargado de http://www.actualpsico.com/causas-y-consecuencias-del-acoso-escolar-o-Bullying/ (Consulta: 06/02/2016).

VARELA, R.M. (2012). Violencia, victimización y cyberBullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social. (Tesis doctoral con mención de doctorado internacional). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

ESTUDIO DEL ABANDONO ESCOLAR EN MÉXICO. LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD, UNA MEDIDA CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

Rojas Jurado, Alejandra
USAL, Salamanca, España
rojasale14@gmail.com

Resumen

Las Escuelas de Segunda Oportunidad surgen en la Unión Europea en 1995, con la finalidad de introducir medidas necesarias para poder atender al grupo de jóvenes que no contaban con los niveles exigidos de cualificación, debido al abandono escolar o formativo. Este grupo de jóvenes en su mayoría se caracterizaban por encontrarse en situaciones vulnerables. Actualmente las escuelas de segunda oportunidad son consideradas como medidas compensatorias posteriores a un primer abandono.

La importancia de ellas radica en el reenganche de los jóvenes al sistema del que han sido excluidos y que en algún momento han deseado concluirlo. Una de las relevancias de esta educación alternativa es la de compensar las desigualdades del alumno que parten de una marcada situación de desventaja social.
De acuerdo a estas medidas, en Europa se ha formado la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad y en México se han desarrollado las Secundarias Comunitarias como medidas ante la exclusión educativa.

Abstract

Early leaving school in the Mexican mid-level education, represents a severe problem and despite of various efforts and strategies set by the government, it is still a working in progress; because of that, it is important to address this issue in analitic way, since it is one of the factors affecting the achievement of success and education quality; due to the impact on citizens to join the global labor market with specific requirements; this reason it is one of the most severe problems in the education system.

This research is directed in the first instance to make a current diagnosis of system of mid -level education contrasting with stadistics on school dropout and programs and policies that until now have been applied to this problem

taking as central axis comparison Schools of second Chance, emerged in the European Union in 1995 and currently stand out the Spanish Association of Schools of second Chance and Mexico which have been generated the Community mid-level schools as a result of this exclusion.

In this way and with the intention take the actions needed of the group of young people who did not have the required levels of qualification due to the school dropout, the second-chance schools represent a series of subsequent alternatives to a first abandonment, based on its importance of the reconecting the young people to the system which have been excluded and that at some point have desired to conclude; this option is certainly an alternative for compensation of inequalities student based on a marked social disadvantage and represent a new response to a demand from the public to create spaces of opportunity for equity.

Palabras clave: abandono escolar, escuelas de segunda oportunidad, exclusión, equidad, ciudadanía global.

Keywords: school dropout, second chance schools, exclusion, equity.

Introducción

El Abandono Escolar Prematuro es un tema relevante en materia de políticas educativas, así lo constata la Unión Europea (UE) en la cumbre de Lisboa celebrada en el año 2001, en la que se establece el abandono como un tema prioritario, teniendo como objetivo el logro de la reducción de los porcentajes de los países miembros para el año 2010.

Posteriormente y a consecuencia de que este objetivo no ha podido conseguirse, en 2011 el Consejo Europeo y la Comisión Europea instauran el marco de políticas públicas contra el Abandono Escolar Prematuro, creándose un grupo de trabajo entre los Estados miembros, la OCDE y representantes de la sociedad civil, a fin de alcanzar un avance significativo en el tema.

Este marco de políticas públicas detalla una serie de medidas recomendadas a las participantes del Consejo, fundamentadas en políticas sociales, servicios de asistencia y políticas de empleo juventud, familia e integración. Estas estrategias incluyen elementos de prevención, intervención y compensación.

En el caso de México, el problema del abandono escolar no deja de ser un aspecto importante que afecta en general a todo el sistema educativo, más aún en la Educación Media Superior, donde cada año 650 mil jóvenes abandonan la escuela. Para hacer frente a esta situación se ha establecido el programa de movimiento contra el abandono escolar, que pretende revertir el problema. Situación que hasta el momento no ha mejorado ya que en los últimos 3 años reflejan un porcentaje de 13% (SEP, 2016).

En otro orden de las cosas, es importante mencionar que de acuerdo al análisis del movimiento contra el abandono escolar realizado en 2015, un 73% de los jóvenes encuestados han pensado en algún momento en regresar a la escuela, población que hasta el momento no ha sido atendida.

Es precisamente esta doble vertiente de la realidad educativa la que me ha llevado a centrar el foco de atención en las Escuelas de Segunda Oportunidad en Europa. En tanto que herramientas públicas que hacen el

reingreso este trabajo pretende conocer los planteamientos que se han realizado en México con son las Secundarias Comunitarias, con la finalidad de poder hacer un comparativo y ver la viabilidad de proponer el funcionamiento de las Escuelas de Segunda Oportunidad para el reenganche de los jóvenes a la Educación Media Superior en México, utilizando las experiencias de ambos sistemas.

El trabajo está organizado en dos partes. La primera parte describe las Escuelas de Segunda Oportunidad como medidas compensatorias ante el fenómeno del abandono escolar y los alcances obtenidos para el reingreso de los jóvenes en el sistema educativo. En el caso de México se abordan el tema de las Secundarias Comunitarias, como un programa que no dista mucho de la ideología de las Escuelas de Segunda Oportunidad.

La segunda parte hace un comparativo entre estos dos programas educativos. En el apartado final se definen las principales conclusiones, determinando que todos en cualquier parte de nuestra vida necesitamos de una segunda oportunidad, y el plano educativo lejos de quedar exento de ello, debería ser el escenario ideal en el que se logre la igualdad de oportunidades que permita a los individuos participar en la vida social.

1. Surgimiento de las Escuelas de Segunda Oportunidad

Las escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), nacen de la propuesta de la Comisión Europea en 1996, como resultado de un análisis donde se observó que una importante cantidad de jóvenes no se encontraban cualificados y que en la mayoría de los casos se hallaban en condiciones vulnerables.

El establecimiento de los principios del Libro Blanco sobre educación y formación de la Comisión Europea, Enseñar y Aprender: hacia la Sociedad del Conocimiento, que pretenden acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión social mediante la educación y la formación, hablar tres lenguas comunitarias, conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación, acreditar las competencias adquiridas durante toda la vida, dieron pie a la generación de la E2O, por considerar que son estos principios los que articulan espacios educativos como las escuelas de segunda oportunidad.

1.1 Características de las Escuelas de Segunda Oportunidad

Las E2O presentan características distintas a una escuela reglada, de las cuales se encuentran:

1. Una relación de compromiso con las autoridades locales, los servicios sociales, las asociaciones y el sector privado, este último en particular con el objetivo de ofrecer posibles lugares de formación y empleo a los alumnos;

2. Un enfoque de la enseñanza y el asesoramiento centrado en las necesidades, deseos y capacidades de los alumnos individuales; estimulación del aprendizaje activo de su parte;

3. módulos de enseñanza flexibles que permiten combinaciones de desarrollo de las habilidades básicas (matemáticas, alfabetización, habilidades sociales, etc.) con la formación práctica en y por las empresas;

4. Un papel central para la adquisición de habilidades en ya través de las TIC y las nuevas tecnologías (Comisión Europea, 2001).

La descripción de las características de las E2O, nos permiten mostrar una perspectiva de comparación entre un sistema flexible, en el que la educación es individualizada y detrás de los programas escolares se cuenta con una red de profesionales que dan soporte a estas escuelas buscando no solo la educación, sino que también se forma para la vida. El logro de las escuelas es que el joven salga de la exclusión y logre la inserción al mercado laboral, más allá de un título.

1.1.1. La enseñanza en las escuelas de segunda oportunidad

De acuerdo a la (Comisión Europea, 2001), para poder describir el tipo de enseñanza y aprendizaje, es importante destacar que la innovación de la forma de enseñanza, el cambio de transmisión de conocimientos y habilidades de una forma diferente, siendo estas una las característica más importantes que distingue a las escuelas de segunda oportunidad.

Generalmente los jóvenes que vienen de un centro reglado no desearían regresar al sistema que en su momento no les dio resultado, generando seguramente el abandono del que se evita caer.

Así mismo las escuelas manejan programas individualizados, basándose en el conocimiento a fondo de las características personales de cada alumno.

En el caso del profesorado, éste juega un elemento importante que generalmente es necesario que cuente con un perfil especializado, que cuente con las capacidades humanas para poder acercarse al alumno, generando mayor acercamiento y lazos de confianza, recordando que las relaciones alumno-profesor generan cambios de éxito. En general es necesario un compromiso real del profesor.

La formación continua del profesorado es un elemento indispensable para poder enfrentar las demandas del alumnado que como se sabe, no son las mismas que los jóvenes que no presentan problemas de exclusión, lo que genera que el profesor se encuentre en una formación continua y permanente.

Se han definido los actores importantes que definen la forma de actuar de las E2O. Si hacemos un balance de los objetivos de las propuestas de la Comisión Europea, como son la exclusión, la formación continua y la inserción en el mercado laboral. Podemos concluir que las E2O han cumplido con las expectativas para las que fueron creadas y se puede comprobar frente al reporte de la (Comisión Europea, 2001), donde evalúa las respuestas de las Escuelas de Segunda Oportunidad a las razones antes expuestas.

La evaluación de la Comisión Europea (2011), deduce que las E2O, han transformado la vida de las personas desfavorecidas, a razón de que los jóvenes han logrado adaptarse a una vida incluyente a través de la educación. Según la propia Comisión Europea, la tasa de éxito que ha mostrado las E2O ha sido del 94%, regresando a las escuelas 4000 jóvenes, que no tenían cualificación.

1.2. Secundarias Comunitarias en México

Una vez desarrollado el tema de las Escuelas de Segunda Oportunidad en Europa, nos enfocaremos en un sistema educativo que se asemeja en algunas de las características de las escuelas de segunda oportunidad, principalmente en la lucha contra la exclusión social.

Las secundarias comunitarias nacen en 1993, de la necesidad de cubrir la obligatoriedad de la educación básica que en ese momento consideraba la primaria y secundaria La finalidad estaba considerada en la conclusión de la secundaria, sin embargo también se buscó el desarrollo de personal de los miembros de la comunidad a través de la formación para el trabajo que se enfocó con la finalidad de beneficiar a la comunidad.

1.2.1. Modelo de enseñanza

Este modelo se diseña a través de didácticas integradoras y globalizadas para alcanzar el desarrollo de las habilidades del pensamiento, este modelo pretende el logro de dos propósitos, que como ya se han mencionado anteriormente uno es el aprendizaje a través de aprender aprender, donde el conocimiento se basa en la utilidad para la vida humana. El segundo propósito es el logro del desarrollo de la autonomía, donde se busca que la persona se desenvuelva de manera crítica en el ámbito moral e intelectual, de manera simultánea se le proporcionan las herramientas necesarias para la toma de sus propias decisiones en la generación de sus conocimientos en base a metas que el mismo estudiante logre plantearse.

El logro de estos propósitos va formulado con algunas estrategias, como es el trabajo en pares, logrando un aprendizaje al interactuar con alumnos más avanzados. Los jóvenes a su vez reflexionan acerca de lo que aprenden, así evolucionan conforme vayan participando, interactúen y se comunique. Al final realizan una autoevaluación de los aprendizajes obtenidos. En este ambiente el instructor comunitario genera los ambientes lúdicos para el aprendizaje grupal, se involucra en la orientación de los alumnos para poder explicar cómo se va generando el conocimiento y hacerlo reflexionar para que busque diferente alternativas a los problemas que se plantean.

La educación secundaria se centra en una propuesta diferente del sistema reglado, ya que se caracteriza por su flexibilidad para poder responder a las necesidades de la población. Las secundarias comunitarias han sido diseñadas con la finalidad de darle continuidad a las primarias comunitarias y actualmente se ven como una opción para la continuidad educativa. Se cuenta con dos modalidades, las secundarias comunitarias mestizas y las indígenas.

2. Escuelas de segunda oportunidad y secundarias comunitarias. Dos enfoques de inclusión

De acuerdo al análisis simultaneo de las escuelas de segunda oportunidad como una medida para el reenganche de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema y las secundarias comunitarias en México que pretenden el logro de la equidad educativa, podemos realizar un comparativo que nos permita conocer la viabilidad del desarrollo de un sistema educativo en México, con características similares a los programas descritos, que pueda funcionar para el reingreso de los jóvenes del sistema de educación media superior.

Es necesario ser reiterativos al comentar que en el caso de México, no existe la opción para aquellos jóvenes de la Educación Media Superior que han salido del sistema y que pretenden concluir el bachillerato.

A razón de esto, se elabora un cuadro comparativo que nos permite observar las características de ambos sistemas.

Tabla 1. Semejanzas y diferencias entre las E2O y las Secundarias Comunitarias.

Escuelas de Segunda Oportunidad y Secundarias Comunitarias	
Semejanzas	Diferencias
Programas centrados en la inclusión social	Trabajo en red
Flexibilidad de la educación	
Centralidad en la persona	
Enfoque integral	
Protagonismo y participación	
Itinerarios formativos y personalizados	
Acompañamiento subjetivo	
Trabajo en equipo	
Aprendizaje por competencias	
Programas adaptados a la realidad	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos por E2O ESPAÑA, s. f. y CONAFE, 2011.

Podemos determinar que mientras las E2O persiguen la integración social de los jóvenes que han sido rechazados por el sistema reglado, la escuela comunitaria tienen como objetivo hacer llegar la educación a las zonas con mayor vulnerabilidad, donde es difícil poder acceder a la educación, por lo tanto en ambos sentidos se lucha por una educación inclusiva.

En ambos escenarios la flexibilidad de la educación permite que los alumnos aprendan de acuerdo a sus capacidades, así como el tomar en cuenta el entorno en el que se desenvuelven los jóvenes, sabiendo que el sistema reglado no se puede acoplar a las características de los colectivos, necesitando itinerarios diversos de aprendizaje. La UNESCO (2000), describe que los programas flexibles facilitan los contenidos de forma accesible y atractiva, esto podría retener a los jóvenes en la escuela.

Así mismo en las E2O y las Secundarias Comunitarias los programas educativos van encaminados hacia el desarrollo de competencias, adaptados a la realidad y el entorno en el que se desenvuelve cada persona. En el caso de las E2O a los jóvenes se les prepara para enfrentarse al ámbito laboral, mientras que en las escuelas comunitarias se pretende que empiecen a construir su propio conocimiento.

En ambos escenarios la educación es centrada en la persona, considerándolo que es el motivo de la enseñanza, esto va en relación a los itinerarios formativos, ya que se busca la personalización con programas flexibles y un acompañamiento a lo largo del aprendizaje.

Existe en ambos sistemas un trabajo en equipo, donde se involucra a la familia y en el caso de las secundarias comunitarias, se implica a la comunidad, al tener una participación en conjunto todos los miembros que habitan en ella.

En este sentido, la UNESCO (2000) refiere que para crear un entorno propicio para el aprendizaje es necesario contar con un trabajo colaborativo, en el que la escuela, el alumno, la familia, incluyendo su comunidad, tengan una participación activa en este escenario.

En las diferencias que se observan, detectamos que el trabajo en red es un elemento importante para el logro de los fines que se plantean las escuelas de segunda oportunidad, Europa y algunos países de América Latina han sabido beneficiarse mediante el logro de este trabajo en conjunto, sin embargo en el caso de México, falta esa cultura de trabajo con organizaciones sociales y con otros agentes educativos como lo son los educadores sociales, educadores de calle, etc. Lo cual nos hace plantear la necesidad de aprender de los países que ya cuentan con experiencia en este tipo de colaboración.

A razón de esto, podemos confirmar que no existe gran diferencia entre ambos programas y es posible que México pueda utilizar la experiencia que se ha logrado con las secundarias comunitarias y así poder desarrollar escuelas de segunda oportunidad a nivel bachillerato, dándole continuidad a la educación y a la vez oportunidad a los jóvenes que terminan la secundaria y que consideran este su último logro.

A la vez esta experiencia puede trascender, considerando que la cobertura educativa de este sistema es necesario no solo para cubrir las demandas de la población rural, si consideramos que el fenómeno del abandono del sistema medio superior se genera también en zonas urbanas y en espacios de alta marginación dentro de estos mismos.

A través de este análisis, podemos afirmar que es posible el desarrollo de las escuelas de segunda oportunidad en México, adecuando este planteamiento a las características del país y considerando los programas de las secundarias comunitarias, como una experiencia para generar una alternativa educativa.

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo hemos tratado de reflejar que aunque la dimensión preventiva y la línea de intervención que fomentan las agendas de los gobiernos europeos en materia de abandono escolar están muy representadas en proyectos políticos locales y globales, es fundamental retomar medidas educativas de compensación con la intención de posibilitar el reingreso de un buen número de alumnos que por motivos muy controlados han abandonado el sistema educativo en México.

Para México es necesario y apremiante el tener una solución hacia los jóvenes que han salido del sistema. Así mismo se observó que existe un alto porcentaje de jóvenes que en algún momento desean regresar a los estudios.

Esta oportunidad de poder acercar a los jóvenes a la escuela y reintegrarlos a la sociedad, se puede solucionar con un sistema de escuelas de segunda oportunidad, donde si bien, no es el "copia y pega" del programa que se lleva a cabo en Europa, si pudiera estar adaptada a las condiciones de México.

No perdamos de vista, que estos jóvenes que han dejado la escuela, necesitan un acompañamiento, una atención personalizada, alguien que se interese por ellos como personas, más que como un número en las estadísticas de los rechazados y que la escuela reglada no les ha podido ofrecer, donde solo ha generado hartazgo, descontento y baja autoestima al encontrarse en situaciones de repetición y fracaso.

Esta investigación presenta, una opción donde si es posible otorgar a los jóvenes una segunda oportunidad, mejorando su perspectiva de futuro para poder enfrentar el complicado panorama global, donde cada vez se ve la marcada segregación social. Recordando que la educación es un derecho donde nadie debe quedar excluido y de ella depende el desarrollo de las personas.

Referencias bibliográficas

COMISIÓN EUROPEA. (2001). Second Chance Schools. The results of a European Pilot Project. Luxemburgo. Recuperado a partir de http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads /2016/06/Report_E2C-Schools_pilot_project.pdf

CONAFE. (2011). Enseñar en la Secundaria Comunitaria. Recuperado a partir de http://www.conafe.gob.mx/delegaciones/jal/Documents/ensenar-secundaria-comunitaria.pdf

E2O ESPAÑA. (s. f.). Recuperado 2 de julio de 2016, a partir de http://www.e2oespana.org/

SEP. (2016). Información Estadística e Indicadores Educativos. Recuperado partir de http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica-e-indicadores/estadisticas-e-indicadores

UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar 2000. Recuperado a partir de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf

EL SÍNDROME DE QUEMADO POR EL TRABAJO EN LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD

Ruiz-Calzado, Inmaculada
Universidad de Córdoba, España
m62rucai@uco.es

Varo-Millán, Juan Carlos
Universidad de Córdoba, España
lf2vamij@uco.es

Resumen

La actual presencia de alumnado con NEAE en las aulas y la implantación de la atención a la diversidad en el sistema educativo, ha supuesto el incremento de exigencias sociales en los profesionales del ámbito educativo. Sin embargo, estos requerimientos son más específicos en el caso de los profesionales que trabajan en el ámbito de la discapacidad, para garantizar la calidad en el proceso de aprendizaje de todo el alumnado (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

En la actualidad, 6 de cada 100 personas en España presenta una discapacidad de tipo psíquica, física o sensorial, igual o superior al 33%. Esto incrementa la necesidad de hacer uso de los diversos servicios sociales que atienden a este colectivo, lo que implica la mejora en la formación específica de estos especialistas. Por ello, este trabajo se centra en describir el Burnout o "Síndrome de Quemado por el Trabajo" en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España), y su relación con variables laborales.

El diseño de esta investigación ha sido descriptivo, transversal y de prevalencia. La muestra consta de 157 profesionales de colegios de Educación Especial y empresas dedicadas a la atención de personas con discapacidad. El instrumento utilizado para la recogida de datos está formado por un cuestionario de variables sociodemográficas y la escala Maslach Burnout Inventory (MBI).

Los resultados más relevantes destacan la relación entre el Burnout y diversas variables laborales, y su influencia en la aparición e incremento del síndrome. Las variables más destacadas en este caso han sido los años de experiencia profesional y el tiempo de trabajo en el mismo puesto.

Dado que las exigencias de la sociedad actual se reflejan en el ámbito personal y laboral de los profesionales que trabajan con personas con discapacidad, resulta necesario reconocer las variables que influyen en la aparición del síndrome para contribuir, mediante diversas propuestas de mejora, a su disminución y erradicación. Y así, mejorar el bienestar laboral de estos profesionales y de las personas con discapacidad.

Abstract

The current presence of students with NEAE in the classroom and the implementation of the attention to diversity in the educational system, has led to increased social demands on professional education. However, these requirements are more specific in the case of professionals working in the field of disability, to ensure quality in the learning process of all students (Juárez, Comboni and Garnique, 2010).

Currently, 6 of every 100 people in Spain has a mental disability, physical or sensory equal to or greater than 33% type. This increases the need to make use of the various social services that cater to this group, which involves improving specific training of these specialists. Therefore, this paper focuses on describing the Burnout or "Burnt by Syndrome Work" in education professionals working with people with disabilities in Cordoba (Spain), and its relationship with labor variables.

The design of this research was descriptive, transversal and prevalence. The sample consists of 157 professionals from special schools and businesses dedicated to the care of people with disabilities. The instrument used for data collection consists of a questionnaire of sociodemographic variables and scale Maslach Burnout Inventory (MBI).

The most relevant results highlight the relationship between Burnout and various labor variables, and their influence on the appearance and increase the syndrome. The most important variables in this case have been the years of professional experience and time working in the same position.

Since the demands of today's society are reflected in personal and workplace professionals working with people with disabilities, it is necessary to recognize the variables that influence the onset of the syndrome to contribute through various improvement proposals, to their decline and eradication. And thus, improve labor welfare of these professionals and people with disabilities.

Palabras clave: Síndrome de Quemado por el Trabajo, discapacidad, docentes, educación especial.

Keywords: Burnout, disability, teachers, special education.

Introducción

Actualmente en España existen 2.813.592 personas con un grado de discapacidad igual o mayor al 33% (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015). Esto significa que el 6% de la población total española tiene algún tipo de discapacidad psíquica, física y/ sensorial. Estas personas requieren una educación y cuidados específicos y deben ser atendidos por profesionales especialistas en cada caso. En este punto destaca la importancia que adquieren los profesionales que atienden a personas con discapacidad, ya que se trata de un colectivo profesional que se encuentra muy afectado por el Burnout o Síndrome del Quemado por el Trabajo.

Por este motivo, resulta interesante conocer las variables que influyen en la aparición de este síndrome también en los profesionales que atienden a personas con discapacidad en Córdoba (España). Para así, identificarlas a tiempo y elaborar propuestas de mejora y erradicación del síndrome, con la finalidad de garantizar mejor atención y servicios sociales y educativos a las personas con discapacidad. Posibilitando así la extrapolación de las medidas más efectivas en cada caso a toda los profesionales a nivel nacional e internacional.

1. Antecedentes

El presente estudio ha requerido de una profunda revisión documental de los investigaciones más relevantes sobre el Burnout (Freudenberger, 1974) o Síndrome de Quemado por el Trabajo, acepción traducida al español por Gil-Monte y Peiró (1997). La fundamentación de este trabajo se ha centrado en un recorrido por los estudios previos que analizan el origen, la evolución y la incidencia en los seres humanos desde su descubrimiento en la década de los 70 hasta la actualidad.

1.1. Evolución del concepto de Burnout o Síndrome de Quemado por el Trabajo. Delimitación conceptual

El término Burnout es un término anglosajón, que literalmente significa quemado. Fue acuñado por Freudenberger en los años setenta y, posteriormente, consolidado bajo la denominación de "desgaste profesional" de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos. Esta nueva concepción permitió la delimitación y la aceptación del síndrome por la mayor parte de la comunidad científica. Pero a mediados de la década de los 80, se afirma que factores como los valores sociales, el momento histórico y las condiciones económicas también eran decisivos para explicar el nivel de Burnout en un individuo o un colectivo, ya que este fenómeno afectaba de manera individual a un sujeto y, paralelamente, a un grupo determinado (Sarason, 1985)

Dado que existían varios esquemas para explicar la aparición de este síndrome (Wheeler et al., 2011), teóricos e investigadores encontraban diversas dificultades para consensuar el proceso de desarrollo de este fenómeno (Gil-Monte, Unda-Rojas y Sandoval, 2009). Para resolver esta cuestión se configuraron las tres dimensiones que serían consideradas como síntomas claros de la presencia del Burnout, homogeneizando así los criterios generales del Burnout entre los investigadores (Guerrero y Rubio, 2005). Estas dimensiones son el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal. Este síndrome estaría presente en un profesional con un elevado agotamiento emocional, generado en los trabajadores que sienten que ya no pueden dar más de sí mismos de modo afectivo; una alta despersonalización o sentimientos negativos y formas de alejamiento, rechazo, descuido o maltrato hacia las personas que se atiende y, en tercer lugar, la presencia de baja realización personal en el trabajo, entendida como la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente y a no estar conformes consigo mismos, lo que conllevaría insatisfacción con sus resultados en el trabajo. El instrumento utilizado para medir el nivel de Burnout en

los distintos colectivos profesionales sería el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI en adelante), elaborado por Maslach y Jackson (1981).

Mientras en España, Gil-Monte y Peiró (1997) tradujeron al español el término Burnout como Síndrome de Quemado por el Trabajo (SQT en adelante), como una respuesta al estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional, presente en profesionales prestadores de servicios. Este síndrome aparecía cuando las estrategias de afrontamiento fallaban o no eran las adecuadas. Acepción que recuerda a la establecida por Maslach (1977). El desarrollo de este síndrome se iniciaba con un deterioro cognitivo caracterizado por la pérdida de ilusión por el trabajo y un desgaste psíquico que provocaba un elevado cansancio emocional y físico, acompañado también de un deterioro actitudinal en forma de despersonalización o indiferencia hacia las personas a las que el profesional atendía. Por lo tanto, se consideró que un trabajador presentaba mayor Burnout cuando sus puntuaciones de agotamiento emocional y de despersonalización eran altas; y en consecuencia, la realización personal tenía que ser baja.

Paulatinamente, las profesiones más estudiadas se fueron extendiendo (Enfermería, Trabajo Social y Medicina), si bien, las investigaciones señalaban a la profesión docente como la más afectada por el Burnout (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007). En este sentido, a continuación, el siguiente punto descrito toda una serie de importantes trabajos que plasman de manera clara los altos niveles de este síndrome en los profesionales de la educación. Los principales criterios de selección han sido la actualidad y fundamentalmente, el prestigio de las investigaciones adquirido por el reconocimiento de los autores y por el factor de impacto en las revistas científicas.

1.2. El Síndrome de Quemado por el Trabajo en profesionales de la educación

A comienzos del s. XXI en España, se llevó a cabo una extensa compilación formada por ocho estudios transnacionales sobre los niveles de Burnout en docentes (Grau et al., 2008). Para la recogida de datos se utilizó el MBI. La muestra estuvo formada por 6150 profesionales procedentes de Argentina, Colombia, Ecuador, España, México y Perú. La mayor parte de los sujetos era de origen argentino porque allí se recogieron y analizaron los datos, teniendo así una mayor difusión en este país. Los resultados obtenidos mediante el cuestionario MBI revelaron que un 47% de los profesionales tenía un elevado agotamiento emocional, el 28% presentó un alto nivel de realización personal en el trabajo y el 23% una gran despersonalización.

Tras la lectura de este trabajo surge una excelente oportunidad para continuar en la búsqueda de los elementos que impiden a estos profesionales sentirse más realizados en su trabajo, motivo para continuar investigando el Burnout en el ámbito educativo y también desarrollar medidas de intervención que faciliten paliar los aspectos negativos que repercuten en este síndrome.

Como resultado de éste y otros estudios (Mercado y Gil-Monte, 2012) se afirmó que las enfermedades psicosociales de las personas eran causadas por el ambiente laboral e insistían en la necesidad de descubrir los síntomas del Burnout presentes en los docentes actualmente, ya que éstos desencadenaban el deterioro de la calidad de estos profesionales y alteraba su conducta, provocando consecuencias personales negativas como la falta de motivación hacia el trabajo, el insomnio o la depresión.

1.3. El Síndrome de Quemado por el Trabajo en profesionales del ámbito de la discapacidad en España

Continuando con esta fundamentación científica se estima oportuno profundizar en las investigaciones que aportan información primordial sobre los niveles de Burnout en los profesionales de la educación que trabajan en atención directa y exclusiva con personas con discapacidad.

Un referente autor en el ámbito del Burnout llevó a cabo un estudio de prevalencia del Síndrome de Quemado por el Trabajo en 154 monitores y educadores de centros para personas con discapacidad. El instrumento utilizado fue el Cesqt-pe. Del análisis de los datos se extrajo que el 22.73% indicó que estaba muy agotado emocionalmente, el 7.12% estaba totalmente despersonalizado, sólo el 13.60 % de los profesionales mostraba ilusión por su trabajo y el 5.2% tenía sentimientos de culpa (Gil-Monte et al., 2005).

En otro trabajo sobre este síndrome se aplicó el MBI y un cuestionario sociodemográfico, en una muestra de 105 trabajadores de centros de atención a personas con discapacidad grave, se obtuvo un bajo-medio agotamiento emocional, la despersonalización también era baja y la realización personal tuvo un nivel medio (Morán, 2005). Además, el análisis de los datos del cuestionario sociodemográfico plasmaron una alta significatividad entre la despersonalización y la variable edad. Interesa mencionar también el estudio realizado por Gil-Monte y Figueiredo-Ferraz (2013). La muestra estuvo formada por 697 profesionales que trabajaban en servicios de atención a personas con discapacidad. Los resultados del MBI destacaron que la muestra padecía Burnout, ya que el 45% de los sujetos tenía elevados niveles de agotamiento emocional; el 56% señaló estar altamente despersonalizado y sólo el 14% se sentía realizado personalmente por su trabajo.

El trabajo más actual relacionado con la búsqueda del nivel de incidencia del Burnout en los profesionales de atención directa a personas con discapacidad, ha sido realizado recientemente a una muestra de 212 profesionales de la Educación Especial. El instrumento utilizado ha sido un cuestionario sociodemográfico y el MBI. Los resultados muestran que más de la mitad de los sujetos encuestados padecen elevados niveles de Burnout. Además, la influencia de diversas variables sociolaborales en la aparición del Burnout como la edad, el sexo, el número de personas en el hogar, el estado civil, el nivel de estudios, la experiencia, el tipo de contrato, el tiempo de trabajo en el puesto actual y el tiempo de trabajo en la misma empresa (Ruiz-Calzado, 2016).

En este sentido hay que considerar la influencia de diversas variables sociodemográficas y laborales que, como muestran los estudios anteriores, influyen en la incidencia del síndrome sobre los profesionales del ámbito de la discapacidad (Devereux, Hasting y Noone, 2009; Hensel, Lunsky y Dewa, 2012; Llorent y Ruiz-Calzado, 2016; Ruiz-Calzado y Llorent, 2017; Olivares, Vera y Juárez, 2009).

En el presente estudio se han analizado diversas variables, de las cuales en esta ocasión se van a presentar concretamente los resultados obtenidos los años de experiencia profesional y el tiempo de trabajo en el mismo puesto. La siguiente tabla describe el Baremo Normativo Nacional del Burnout (Gil-Monte y Peiró, 2000) que será el punto de referencia a considerar con las puntuaciones obtenidas, determinando así si el grado del síndrome y de sus dimensiones presente en los sujetos encuestados es bajo, medio, alto, en relación a estas variables de estudio.

Tabla 1. Baremo normativo nacional del Burnout

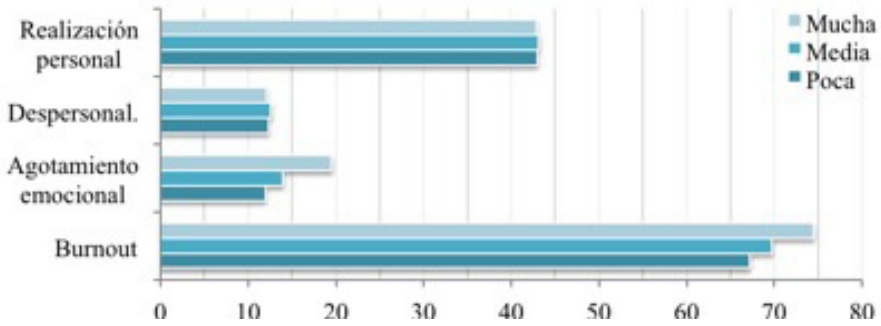
	Bajo	Medio	Alto
Burnout	< 33	34 a 66	> 67
Agotamiento emocional	< 15	16 a 24	> 25
Despersonalización	< 3	4 a 8	> 9
Realización personal	> 40	39 a 34	< 35

Fuente: Elaboración propia

A continuación se van a identificar las relaciones entre el Burnout y sus dimensiones considerando los años de experiencia profesional de los sujetos, continuando otras investigaciones (Padilla et al., 2009; Voltmer et al., 2013). Los años han sido clasificados en tres intervalos que facilitaron el análisis de los datos referentes a esta variable (Poca experiencia: 5 años o menos; Experiencia media: de 6 a 20 años; Mucha experiencia: más de 21 años). Las pruebas estadísticas utilizadas han sido Levene, Anova de un factor y las comparaciones múltiples Post Hoc (Bonferroni).

En la Figura 5 se presentan de manera clara estos resultados. En general, los niveles de Burnout en relación a la experiencia, fueron elevados en todos los profesionales encuestados: con poca experiencia (67.27), con experiencia media (69.75) y con mucha experiencia (74.46). Al examinar cada una de las tres dimensiones de manera individual, resultó importante distinguir que el agotamiento emocional fue bajo en los sujetos con poca (11.94) y media experiencia (13.98), siendo de nivel medio en los profesionales con mucha experiencia (19.51).

Figura 1. Burnout según los años de experiencia profesional



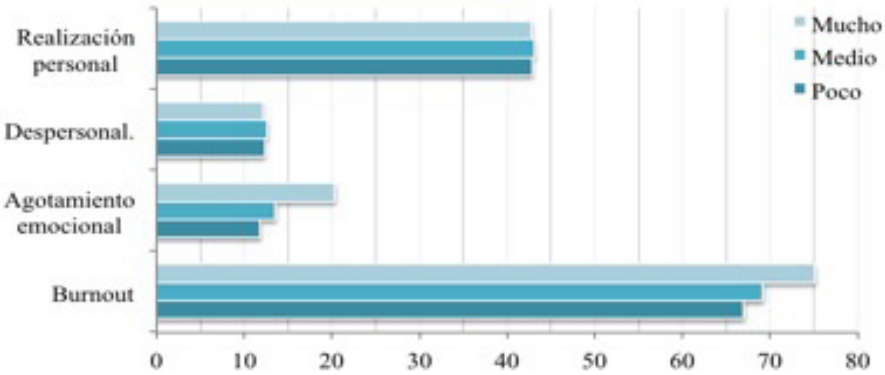
La siguiente variable de estudio ha sido según los años que los profesionales llevan trabajando en su puesto actual. Por ello, a continuación se describen las relaciones entre el Burnout y sus dimensiones según los años en el mismo puesto de trabajo. Los años se clasificaron

en tres intervalos de tiempo establecidos por criterio propio (Poco: 5 años o menos; Medio: de 6 a 20 años; Mucho: más de 21 años). En el análisis relacional se han llevado a cabo con las pruebas estadísticas de Levene, la Anova de un factor y las comparaciones múltiples Post Hoc (Bonferroni).

Estas relaciones han sido reflejadas en la Figura 2. Destaca principalmente la gran influencia del tiempo que llevan los profesionales en el mismo puesto de trabajo, en el nivel de Burnout. Estas relaciones dieron lugar a niveles elevados de este síndrome en los sujetos con poco tiempo o menos de 5 años en el puesto actual (68.03), con un tiempo medio de 6 a 20 años de trabajo en el mismo puesto (69.16) y con mucho tiempo, más de 21 años (75.09).

Analizando cada una de las tres dimensiones, se encontró que los profesionales con poco tiempo o tiempo medio de trabajo en el mismo puesto de trabajo tenían bajo agotamiento emocional frente a los sujetos con más de 21 años de trabajo en el puesto actual, con un agotamiento emocional medio. No hubo relaciones significativas en las otras dimensiones.

Figura 2. Burnout según los años en el mismo puesto de trabajo



Discusión y conclusiones

Actualmente, las exigencias sociales a los profesionales de la educación son cada vez más elevadas. Esto repercute de forma perjudicial en el ámbito personal y laboral de los profesionales que trabajan con personas con discapacidad. En líneas generales, el colectivo profesional que trabaja diariamente en atención con personas con discapacidad ha mostrado estar muy afectado por el Burnout; a esto hay que añadir la presencia de un elevado nivel de agotamiento y de despersonalización en la mayoría de los casos, y una baja realización personal en el trabajo.

Por este motivo, es necesario aportar esta contribución con el objetivo de reconocer que variables como la experiencia profesional y los años que los profesionales llevan trabajando en su puesto actual, pueden influir en la aparición de este síndrome. Con ello se pretende aportar nuevos conocimientos,

a través de la elaboración de un informe con propuestas de mejora que favorezcan su disminución y erradicación. La finalidad es la mejora del bienestar laboral de estos profesionales, y con ello, proporcionar una adecuada educación y atención a las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

DEVEREUX, J. M., HASTINGS, R. P., NOONE, S. J., FIRTH, A. Y TOTSIKA, V. (2009). Social support and coping as mediators or moderators of the impact of work stressors on Burnout in intellectual disability support staff. Research in developmental disabilities, 30 (2), 367-377. doi: 10.1016/j.ridd.2008.07.002

FREUDENBERGER, H. J. (1974). Staff Burnout. Journal of Social Issues, 30 (1), 159-165. doi: 0.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

GIL-MONTE, P. R., CARRETERO, N., ROLDÁN, M. D. Y NÚÑEZ, E. M. (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo en monitores de talleres para personas con discapacidad. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21 (1-2), 107-123.

GIL-MONTE, P. R. Y FIGUEIREDO-FERRAZ, H. (2013). Psychometric properties of the 'Spanish Burnout Inventory' among employees working with people with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 57 (10), 659-968.

GIL-MONTE, P. R. Y MORENO-JIMÉNEZ, B. (2007). El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): grupos profesionales de riesgo. Madrid, España: Pirámide.

GIL-MONTE, P. R. Y PEIRÓ, J. M. (1997). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout). Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16 (2), 135-149.

GIL-MONTE, P. R, UNDA-ROJAS, S. Y SANDOVAL, O.J. (2009). Validez factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. Revista Salud Mental, 31, 205-214.

GRAU, A., FLICHTENTREI, D., SUÑER, R., FONT, S., PRATS, M. Y BRAGA, F. (2008). El Burnout percibido o sensación de estar quemado en profesionales sanitarios: prevalencia y factores asociados. Revista de Gestión de Riesgos Laborales, 91, 64-79.

GUERRERO, E. Y RUBIO, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. Salud Mental, 8 (5), 27-33.

HENSEL, J., LUNSKY, Y. Y DEWA, C. (2012). Exposure to client aggression and Burnout among community staff who support adults with intellectual disabilities in Ontario, Canada. Journal of Intellectual Disability Research, 56 (9), 910-915. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01493.x

JUÁREZ, J. M., COMBONI, S. Y GARNIQUE, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva.

Revista Argumentos, 23 (62), 41-83.

LLORENT, V.J. Y RUIZ-CALZADO, I. (2016). El Burnout y las variables sociodemográficas en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). Revista Ciência & Saúde Coletiva. (En prensa).

MASLACH, C. (1977). Job Burnout: How people cope. Review of Public Welfare, 36 (2), 56-58.

MASLACH, C. Y JACKSON S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. Journal of occupational Behaviour, 2, 99-113.

MERCADO, A. Y GIL-MONTE, P. R. (2012). Características psicométricas del Cuestionario para la evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en maestros mexicanos. Revista de Educación, 359, 260-273. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-094

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2015). Base estatal de datos de personas con discapacidad. Recuperado de http://imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/bdepcd_2014.pdf

MORÁN, C. (2005). Personalidad, afrontamiento y Burnout en profesionales de atención a personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 213 (36), 30-39. doi: 10.14201/0210/1696

OLIVARES, V., VERA, A. Y JUÁREZ, A. (2009). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en una muestra de profesionales que trabajan con personas con discapacidades en Chile. Revista Ciencia y Trabajo, 32, 63-71.

PADILLA, A., GÓMEZ-RESTREPO, C., RODRÍGUEZ, V., DÁVILA, M., AVELLA-GARCÍA, C., CABALLERO, A., ... Y HERNÁNDEZ, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). Revista Colombiana de Psiquiatría, 38 (1), 50-65.

RUIZ-CALZADO, I. (2016). Burnout en docentes de Educación Especial de Córdoba (España). Revista Opción. En prensa.

RUIZ-CALZADO, I. Y LLORENT, V.J. (2017). El Burnout en los profesionales que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). Influencia de las variables laborales. Revista Educación XX1. (En prensa). doi 10.5944/educxx1.15459

SARASON, S. B. (1985). Caring and compassion in clinical practice. San Francisco: Jossey Bass.

WHEELER, D. L., VASSAR, M., WORLEY, J. A. Y BARNES, L.B. (2011). A meta-analysis of coefficient alpha for the Maslach Burnout Inventory. Journal of Educational and Psychological Measurement, 71, 231-244.

VOLTMER, E; WINGENFELD, K; SPAHN, C; DRIESSEN, M. Y SCHULZ, M. (2013). Work-related behaviour and experience patterns of nurses in different professional stages and settings compared to physicians in Germany. International Journal of Mental Health Nursing, 22 (2), 180-189. doi: 10.1111/j.1447-0349.2012.00855.x

COOPERATIVE LEARNING AND INTERCULTURAL EDUCATION: AN EXPERIMENT IN INCLUSIVE METHODOLOGY FOR MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL CLASSROOM

Chiappelli, Tiziana
University of Florence
tiziana.chiappelli@gmail.com

Abstract

The specific objective of the paper is to present the theoretical framework and the structure of the experimentation of an inclusive methodology, conceived as motivating and stimulating for all learners, taking into account the various skills, cognitive styles and the different knowledge frameworks present in the multicultural classrooms (see Easycom project, www.progettoeasycom.it). The attention to linguistic and intercultural dimension allows to introduce into school curricula some elements of intercultural sensitive contents and various suggestions and awareness concerning the linguistic space experienced by students. This approach involves all the classmates in a cooperative learning process thanks to a series of active methodologies with the same approach: learners are regarded as competent individuals, and the teachers/trainers must support them in their learning processes. The teacher, then, has not a transmission role but builds the conditions (including the setting and the proposition of activities and materials) in which the pupils can develop their talents and creativity, explore interpretative hypothesis, self-organize themselves in time and space and develop creativity, driven by a series of suggestions related to multilingualism and the intercultural approach to disciplinary knowledge.

The teaching methodology adopted for classroom in Easycom project join three main aspects :

1. adoption of cooperative learning methodologies and linguistic teaching strategies (L2) according to the CLL model (Cooperative Language Learning, in Italian ALC: *Apprendimento Linguistico Cooperativo*[1]) developed in some important Italian experimental projects

2. building virtual and real classroom groups as editorial boards

3. developing mental and conceptual maps for curricular subjects through free software educational programs and applications

In this paper are discussed some elements of this project, taking into account useful suggestions from other perspectives to propose a real intercultural approach to inclusive education methods.

[1] For CLL Method (in Italian, ALC) see Gentile, M., Chiappelli, T. Intercultura e inclusione Franco Angeli, 2016.

Keywords: inclusive education; intercultural pedagogy; multilingualism; migrations

1. Current educational context in Italy

The current educational contexts are characterized by a strong presence of diversities. Among these, in Italy stands out that of pupils of foreign origin, which in a few years has exceeded the quota of 800,000 units (ISMU Foundation, 2016; Ministry of Education, 2015) and has brought innovations and cultural pluralism in the pews of the Italian school. According to the "Guidelines for the reception and integration of foreign students" (Ministry of Education, 2014) these "presences" have to be considered structural, and concern now all educational orders. It is therefore necessary and urgent to make the educational environments prepared to deal with these "new" diversities, from their inner organization to the training of teachers, the planning of syllabus and the teaching strategies to be adopted in the classroom.

As the "Guidelines" point out, even if when initial language barrier have been trespassed, the additional skills - linguistic, but not only - necessary for a successful continuation of studies and academic proficiency- do not develop automatically. The school, therefore, must take responsibility for these new training needs and must think about a transformation of its action, and in particular the teaching methodologies, so that it can be possible to work in classroom reaching all the students, nobody excluded. In agreement with the social changes taking place, care must be taken for the effective inclusion of all pupils, including "new types of students with intercultural and integration issues, even if provided with Italian citizenship" ("Guidelines", Ministry of Education, 2014, p. 5).

The path traced so far in Italy for these pupils operates mainly on the teaching of Italian language, usually conducted in labs separate from the entire class, and concentrated in the phase of initial reception (a sort of *first aid* for language learning). In some cases, it is also offered support for the subjects' study using the Italian language, helping students to address curricular texts simplified and facilitated This type of intervention too has been mainly designed in workshop/labs (i.e., a small number of students who are not Italian native speakers separated from the rest of the class). Much less there has been the attempt to transform the teaching practice in order to render it effective for the whole class members – immediately, or in any case as soon as possible, even for pupils who do not speak Italian, through various strategies aimed to involve all the students and taking into account the peculiarities of each one- and between them, also the different language levels in Italian.

2. Common learning and role of the teacher

The aforementioned Ministry of Education "Guidelines" introduced as a strong step towards the integration of foreign students a phase called "common learning":

"The mode of teaching mediation and facilitation used for the whole class and for managing its irreducible heterogeneity can be largely effective for all foreign students" (Ministry of Education, 2014, p. 18).

But, of course, the opposite is also true: the activities and strategies developed for teaching pupils who do not speak Italian, as well as educational programs aimed at their inclusion in the context of class, can give an important impetus towards inclusive education for all the diversities present in the classrooms, which are full of stratified skills and are intrinsically complex (linguistically, culturally and socially). Starting from a reflection upon the lesson learned from this specific area, and combining it with the many important acquisitions that result from the experience gained in relation to special education needs, an innovative intervention modality aimed to respond effectively not only to pupils' needs but also to the teachers themselves, particularly interested in the underway processes, has been conceived. In fact, various studies point out that teachers often feel heavily burdened by the difficulties they meet in the management of increasingly multicultural classes and that, because of this, in many cases they risk to loose motivation, not being able to grasp the stresses and challenges implicit in the situation (Taylor and Sober, 2001; Cockrell et al. 1999).

According to Lucas (1997), a particular source of frustration for teachers is to see how teaching styles used successfully with native students fail in the case of foreign students, ending up with the attribution to the pupils of the difficulties created by the school context and the new language as if they were intrinsic characteristics of the children (at an individual personal level but also for entire ethnic groups). Horenczyk and Tatar (2002) have also studied burnout phenomena of teachers in multicultural contexts, developing an index according to the degree of heterogeneity in the classroom. For Horenczyk and Tatar, the assimilationist vision shared by many teachers, according to which immigrant students must become like the locals, leads the teachers to face levels of unmanageable stress, clashing daily with an unrealistic goal and therefore virtually impossible to achieve as well as pedagogically ill-founded. Obviously, the attention of the teacher to develop high skills in the language of instruction, if supported by appropriate theoretical and practical awareness, is essential to support the actual processes of the pupils of foreign origin reception. If however, such attention is based on a conception of education not pluralist, teachers are very much subject to tensions, which in turn are reflected in the poor attitude of these students to act according to relational and communicative exchanges with peers in the context of school, also preventing them, as a consequence, to develop language proficiency in L2 (Horenczyk & Tatar, 2002). For this, offering to teachers an overview of the reception processes and the construction of school inclusion that is not of an integrative / assimilationist type can have the effect, certainly not marginal, to free them from a misplaced sense of responsibility that makes them subject to continuous disappointments, with the liberating effect -only apparently paradoxical- to render their didactic actions most appropriate and effective (Gobbo, 2000).

3. *Cooperative learning* in the age of superdiversity

In "Some issues for cooperative learning and intercultural education", Gundara and Sharma (2013) relate the Cooperative Learning with intercultural education as a particularly suitable working arrangements to educate the future citizens of democratic societies, starting from the observation of the widespread presence, in classrooms, of skills and multiple intelligences (Cohen, 1991, 1994; Gardner, 2006). The adoption of cooperative strategies

declined through an intercultural approach is seen both in terms of greater effectiveness of the action of teaching, and for the construction of positive interdependence relationships between students coming from particularly heterogeneous contexts. Combining cooperative learning with an intercultural perspective can be a useful teaching resource to the professionalism of teachers, mired in management of what sociologist Vertovec (2007) has called *superdiversity*, or differentiation of diversity, namely "ethnic" diversity which in turn contains other diversities (of legal and/or socioeconomic status, social capital, gender and, in schools, different cognitive profiles, pupils with special needs or some kind of learning difficulty, etc.). It becomes, therefore, necessary to gain an overview on the current complexity of schools and classrooms and, closely related, on the role that educational institutions play in the construction of a cohesive society and the (new) professional tools to be given to school staff (deans, teachers, educators, administrative employees, janitors etc.).

3.1. *Cooperative learning* and intercultural education in easycom project

According to all these considerations, the first part of the Easycom project has concerned the training of school teachers and L2 teachers who worked in the involved classes. The topics addressed during the training have concerned: strategies in Cooperative Linguistic Learning; creation of a positive and collaborative (real and virtual) relational climate in the classroom; use of mental and conceptual maps for studying; ICT and educational programmes in free software environment. A common underlying theme has been the approach based on an intercultural orientation to learning and to handling the class group. This approach not only envisages the revision of knowledge from an inclusive perspective but also includes a particular focus on enhancing the value of multiculturalism and multilingualism. The second part of the project has concerned the creation of workshops in the classroom using the ICT for the preparation of facilitated conceptual maps and texts. In this case, the school teachers have been supported by linguistic (l2) teachers and by an intercultural expert in ICT education. The students of the first grade of Italian secondary school have produced facilitated learning units through the use of the tools the school already had (Interactive Whiteboard, computers and e-learning platforms) to support the co-operative linguistic learning workshops thank to the resources of the Municipality of Prato.

3.2. Objectives and theoretical background

The specific objective of Easycom project has been to experiment in the classroom with an inclusive methodology that is motivating for all learners and that enhances the value and stimulates the various skills, the cognitive styles and the different know-how in the multi-cultural class. The focus on the linguistic and intercultural dimension makes it possible to introduce into the school curriculum a series of contents subject to intercultural review of knowledge and various suggestions and awareness relating to the linguistic space experienced by the students. This type of approach is different from the "compensatory" approach which can very often be found in teaching planning addressing immigrant

pupils: it was extended to include the entire class in a co-operative learning path and in active methodologies, according to which the learner is seen not as a passive subject to whom merely executive tasks must be given or whose competence gaps (linguistic, cultural, etc.) must be bridged. On the contrary, people in training – both Italian and foreign pupils – are considered as competent individuals, whom the teacher or trainer have to support in their exploratory process of reality. The teacher does not therefore have (only) a transmission role but builds up a sort of direction (which includes the setting and the proposal of materials and activities) within which the youths can make interpretative hypotheses, they can try to organise themselves in terms of timing and spaces and they can propose creative solutions guided by a series of suggestions relating to multilingualism and intercultural perspective.

3.3. Methodology and results of easycom project

The methodology has combined co-operative learning, which intervenes on the construction of the group and the promotion of a positive work attitude, and the strategies of L2 teaching which works on the linguistic-communication skills paying attention to the inclusion in school subjects of the intercultural and multilingual perspective. The operational model envisages that each session of work lasts 2 hours and each Learning Unit (5 sessions) splits up into 3 macro-phases: 1) Introductory relational phase. 2) Central work phase focusing on micro-linguistic skills and disciplinary knowledge. 3) Conclusive self-evaluation, feedback and evaluation phase.

As main results Easycom project has showed:

1. an improved knowledge of the Italian language in first-grade secondary school classrooms through the preparation by students, in a co-operative way, of facilitated multi-media learning units in a multi-media environment and virtual classroom.

2. the construction and/or consolidation of a positive climate in the classroom (both real and virtual) that also welcomes all differences, with a focus on relational aspects

3. an improved knowledge of specific contents of the curricula dealt with (geography).

an improved knowledge of on-line educational programmes for the preparation of mental and conceptual maps.

Final considerations

New social scenarios require that the education systems, in general, and particularly schools, are transformed in order to better address the new needs. The scientific literature has stressed a number of significant points to ponder. In particular, the theme of so many diversities present in the classroom needs to be managed with new awareness and effective strategies. From a series of actions carried out on the territory of Prato for the inclusion, on the one hand, of pupils with special educational needs and, on the other, the immigrant (or of

immigrant origin) children, the experts working with the Municipality have begun to identify a fil rouge in skills and good practices brought into play by schools to address diversity.

Reflecting on the reception of foreign students and linguistic teaching of L2 and on integrations programs paying attention to interculturality, it was identified as a possible teaching method the cooperative learning. Thank to the analysis of its application and the materials and activities used in the Italian context, however, we realized how it should require an enrichment in the linguistic and intercultural way. As presented in textbooks and scientific essays, in fact, it results to be not easily applicable in classrooms highly complex, with too different types of students possessing stratified levels of competence in Italian as L2, with different cognitive skills, and non-homogeneous social and cultural contexts of origin. In this landscape, treasuring the reflections on inclusive education in relation to disability, the strategies for the reception and inclusion for welcoming immigrant children, and the teaching connected to the L2 laboratories and language facilitation, it was developed a complex intervention model based on specific professional skills that have interacted and contaminated each other, creating and / or readjusting activities, content, tools of observation, intervention strategies.

Referencias bibliográficas

ALLPORT, G. W. (1979). The nature of prejudice. Cambridge, MA: Perseus Books.

BRANDI, L., E CHIAPPELLI, T. (2013). La facilitazione linguistica in Toscana, in L., Cassi, e M., Meini (A cura di). Fenomeni migratori e processi d'interazione culturale in Toscana. Bologna: Patron Editore.

CAMBI, F. (2001). Intercultura. Fondamenti pedagogici. Roma: Carocci.

CAMPANI, G. (2002). I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa. Napoli: Liguori.

CAMPANI, G. (2008). Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia. Edizioni Unicopli: Milano

CAMPANI, G., CHIAPPELLI, T. (2014), Inclusion y exclusion en los sistemas educativos de la union europea", in Tramas/Maepova, (CISEN) Salta (UNSa), 2(1), http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen .

CHIAPPELLI, T., MANETTI, C., E PONA, A. (A CURA DI) (2015). La valorizzazione dell'intercultura e del plurilinguismo a scuola. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture. Pistoia: GF Press.

COCKRELL, K. S., PLACIER, P. L., COCKRELL, D. H. & MIDDLETON, J. N. (1999). Coming to terms with "diversity" and "multiculturalism" in teacher education: Learning about our students, changing our practice. Teaching and Teacher Education, 15 , pp. 351-366.

COHEN, E. (1991). Strategies for Creating a Multi-Ability Classroom. Cooperative Learning, 12 (1), pp. 4-7.

COHEN, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Groups. Review of Educational Research, 64, pp- 1–35.

d'Integrazione, Assessorato all'Istruzione Pubblica.

DE MAURO, T. (1963). Storia linguistica dell'Italia unita. Roma: Laterza.

DE MAURO, T. (1979). L'Italia delle Italie. Firenze: Nuova Guaraldi.

ELLERANI, P. (2014). La dimensione metodologica: gestire i contesti eterogenei. Cooperative Learning e Differenze per Apprendere. In P. Ellerani, (A cura di), Intercultura come progetto pedagogico, (pp.183-223). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Favaro, G., e LUATTI, L. (A CURA DI) (2004). L'intercultura dalla A alla Z. Franco Angeli: Milano.

FIORUCCI M. (A CURA DI) (2011 2a ediz. aggiornata) Una scuola per tutti. Idee e proposte per

FIORUCCI, M., E CATARCI, M. (2015). Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale. Roma: Conoscenza Editori.

FONDAZIONE ISMU (2015). Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi. Milano: Fondazione ISMU. Disponibile su: http://www.istruzione.it/allegati/2015/Rapporto_alunni_cittadinanza_non_italiana_2013_14.pdf [Accesso: 15.05.16].

GARDNER, H. (2006). The Development and Education of the Mind: The Selected Works of Howard Gardner. Abingdon: Routledge.

GENTILE M., NISTRI J., PELAGALLI P., CHIAPPELLI T. (2014), Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo, Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali)

GENTILE M., PAVAN, D. (2013). Gruppi di apprendimento cooperativo con studenti in difficoltà. In Ianes, D. (A cura di). Le migliori proposte operative su Relazioni e cooperazione fra pari (pp. 81-102). Trento: Erickson.

GENTILE, M. (2000). Effetti prosociali, cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning. Dissertazione Dottorale. Roma: Università Salesiana, Facoltà di Scienze dell'Educazione.

GENTILE, M. (2003). Apprendimento Cooperativo, comportamenti prosociali e sviluppo d'abilità cognitive. Psicologia dell'Educazione e della Formazione, 5(2), pp. 213-240.

GENTILE, M., CHIAPPELLI, T. (A CURA DI) (2016). Intercultura e inclusione, Franco Angeli, Milano

GENTILE, M., NISTRI, J., PELAGALLI, P., E CHIAPPELLI, T. (2014). Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo. Prato: Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

GIANNINI, S., E SCAGLIONE, S. (2011). Lingue e diritti umani. Carocci: Roma.

GIUSTI M. (2012) L'educazione interculturale nella scuola, Rizzoli Etas, Milano.

GIUSTI M. (A CURA DI) (2014), Intercultura interdisciplinare. Costruire inclusione anche con le discipline, Cortina, Milano.

GOBBO, F. (2000). Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse. Roma: Carocci.

GUNDARA, J. S., & SHARMA, N. (2013). Some issues for cooperative learning and intercultural education. Intercultural Education, 24(3), pp. 237-250.

ISMU (2016). Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali Rapporto nazionale A.s. 2014/2015, Quaderni ISMU 1/2016, Milano: ISMU. Disponibile su: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf [Accesso: 26.05.16].

LUCAS, T. (1997). Into, through, and beyond secondary school: Critical transitions for immigrant youth. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

MIUR (2003) [2010]. Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99. Roma: MIUR.

MIUR (2007). La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Roma: MIUR.

MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri. Roma: MIUR.

MIUR (2015). Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2014/2015. Roma: MIUR, Servizio Statistico. Disponibile su: http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf. [Accesso: 27.05.16].

OECD (2005). Education at a glance. Paris: OECD.

OECD (2006). Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.

SARDI V. (A CURA DI) (2013), Nella classe plurilingue. L'insegnamento di italiano L2 nelle scuole pratesi del primo ciclo d'istruzione, Comune di Prato – Assessorato alle Politiche

SLAVIN, R. E. (1988). Student Team Learning: An overview and practical guide. Washington, DC: National Education Association.

SLAVIN, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? Anales de psicología, 30(3) (octubre), pp. 785-791 http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201

SUSI, F (1999). Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti, Roma: Armando Editore.

TAYLOR, S. V., & SOBEL, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. Teaching and Teacher Education, 17(5) pp. 1-17.

TELMON, T. (1992). Le minoranze linguistiche in Italia. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

TOSO, F. (2008). Le minoranze linguistiche in Italia. Bologna: il Mulino.
una didattica interculturale delle discipline, Franco Angeli, Milano.

VEDDER, P, HORENCZYK, G., & LIEBKIND, K. (2006) Ethnoculturality diverse education settings: problems, challenges and solutions, Position paper, European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).

VEDOVELLI, M. (2010). Guida all'italiano per stranieri. Roma: Carocci.

VERTOVEC, S. (2007) Super-diversity and its implications, in Ethnic and Racial Studies, 30:6, pp. 1024-1054.

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN Y EN UNA PEDAGOGÍA ACTUALIZANTE

Valdivia Yábar, Silvia Verónica
Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú
siveroval@gmail.com

Resumen

La misión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno - Perú se inscribe en una visión de la educación fundada sobre la realización personal y la justicia social. A fin de concretizar esta visión, la Facultad ha adoptado como filosofía subyacente en sus actividades de formación inicial de maestros un enfoque global de la pedagogía denominada pedagogía actualizante. Ahora bien, para que una pedagogía acutalizante sea tal debe estar anclada en los valores de equidad.

Aunque varias corrientes teóricas en educación han contribuido a la definición de esta filosofía, una de sus fuentes importantes emana de los descubrimientos recientes en psicología cognitiva sobre el tratamiento humano de la información.

Esta comunicación se dirige principalmente a los profesores en formación inicial. Su objetivo es sensibilizar en la práctica de la equidad en pedagogía y proporcionarles las herramientas básicas que puedan fácilmente ser adaptadas a diferentes contextos educativos. En efecto, la investigación de la autora ha permitido demostrar la influencia positiva de un enfoque de sensibilización en la equidad en pedagogía, tanto a nivel de las prácticas como de las representaciones (Valdivia, 2014). En esta ponencia, examinamos los conceptos de equidad e igualdad. Luego, demostramos cómo el concepto de equidad subyace en cada componente principal de la pedagogía actualizante. Finalmente, presentamos una matriz de equidad aplicada en esta pedagogía y una guía de análisis reflexivo sobre la equidad en la pedagogía actualizante.

Abstract

The mission of the Faculty of Education at the National University of the Altiplano of Puno - Peru fits into a vision of education based on personal development and social justice. In order to make this vision a reality, the Faculty adopted an underlying philosophy in its teacher training activities, a global approach that it calls the Pedagogy of Actualization. For a pedagogy of Actualization to exist, it must be anchored in values of equity.

Although several theoretical trends in education have contributed to the definition of this philosophy, one of its major sources

emanating from recent discoveries in cognitive psychology about human information processing.

This communication is mainly addressed to teachers in initial training. Its aim is to raise awareness in the practice of equity in education and provide the basic tools that can be easily adapted to different educational contexts. Indeed, the author's research has demonstrated the positive influence of a focus on equity awareness in pedagogy, both at practices and representations (Valdivia, 2014). In this paper, we examine the concepts of equity and equality. Then, we show how the concept of equity underlying each major component of actualizing pedagogy. Finally, we present an array of equity applied in this pedagogy and a guide to reflective analysis on equity in the actualizing pedagogy.

Palabras clave: Equidad – Igualdad – Educación – Pedagogía actualizante.

Keywords: Equity – Equality – Education – Pedagogy of Actualization.

Introducción

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno - Perú propuso en el año 2013, una versión revisada de su misión (Hacia una Pedagogía Actualizante: Misión de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la formación inicial de los profesores). Esta nueva versión propone una misión relacionada con el proyecto de sociedad en la que participa la Facultad y el tipo de personas que pretende formar. Ésta se inscribe en una visión de la educación fundada sobre el desarrollo personal y la justicia social. A fin de concretizar esta visión, la Facultad adoptó como la filosofía que subyace en sus actividades de formación inicial, un enfoque integral de la enseñanza denominado pedagogía actualizante.

Hoy en día, en el mundo, los más interesados en educación no consideran a los estudiantes como los contenedores que se llenan, sino como personas con la capacidad de aprender, utilizando sus estrategias cognitivas. A partir del momento en el que los profesores adoptan esta posición, ellos conciben el desarrollo de las personas de manera integral. Para hacer esto, es necesario cuestionar algunos aspectos del rol tradicional de los profesores para redefinir las prácticas pedagógicas.

En la versión revisada de su misión, la Facultad de Ciencias de la Educación distingue ocho componentes en la pedagogía actualizante. A primera vista, parece sorprendente que la equidad no se presente como uno de esos componentes, sino como una dimensión adicional a ellos. Sin embargo, como veremos más adelante, en el análisis de cada componente, se constata que los principios democráticos sobre los que se basan están estrechamente ligados a la noción de equidad.

1. Los conceptos de equidad e igualdad

En el libro de Young (1994), hay una reflexión de Elbert Hubbard, según la cual la equidad depende de la longitud de las orejas del juez. Esta frase dice mucho sobre la dificultad que se encuentra cuando se trata de definir la equidad de manera objetiva. Por su parte, el diccionario práctico Quillet (1993) define la equidad como una justicia natural y como una virtud que guía a cualquier persona dispuesta a reconocer los derechos de cada persona. De otra parte, la Enciclopedia Universalis (1980) señala que la equidad es un concepto misterioso y vago, que supera las aspiraciones que suscita eso que su etimología evoca (el trato igual de las personas) y que la conciencia pública ubica más cerca de la verdadera justicia que la ley misma.

La igualdad designa la relación que existe entre los individuos iguales. Las leyes y las normas sociales, tales como las enunciadas por Aristóteles, establecen estas relaciones en una nación dada, es decir, que ellas determinan que es igual y que es desigual; así como, los privilegios y derechos que se da a los que son iguales y lo que se niega a aquellos que no lo son. Durante el siglo XX, se abolió gradualmente varias leyes sexistas y racistas, que se inspiraron en este concepto de igualdad.

Es posible hacer la distinción siguiente entre la igualdad y la equidad. Hoy en día, la igualdad supone la distribución a todos y cada uno la misma cantidad de bienes, ya que se basa en el principio de que todas las personas son iguales. Por ejemplo, una justicia fundada en la igualdad daría a un trabajador y a una trabajadora el mismo salario por el mismo trabajo, lo que se llama un trato proporcional. Pero esta manera de ver las cosas no toma en cuenta las diferencias que existen entre los grupos y los estereotipos asociados a las ocupaciones según la clase social, el género, el origen étnico, y así sucesivamente. Continuando con el ejemplo anterior, se puede llevar el análisis un paso más allá y comparar los empleos diferentes, pero de igual valor. Así, se comparará el salario de un técnico de guardería con el de un técnico en zoología. En este último caso, se trata de hecho de un trato equitativo y no de un trato proporcional.

Numerosos autores que abordan la cuestión de la equidad (Grant 1989; Harvey y Klein, 1989; Sanders, 1989; y Secada, 1989;) observaron que la esencia de la equidad reside en sobrepasar el trato proporcional por la aplicación de políticas, normas, procedimientos y plan de acción, que corrigen las discrepancias entre los miembros de los grupos más favorecidos y los menos afortunados.

2. La equidad en pedagogía

El reconocimiento del principio de equidad en educación significa que los responsables de la concepción o de la gestión de los sistemas de aprendizaje, de la preparación de los cursos o de la gestión de las actividades educativas deben recurrir a las herramientas que les permitirán analizar los problemas educativos, teniendo en cuenta las diferencias de género, orientación sexual, origen étnico, cultura, lengua, modo de pensar y sistema de valores de los educandos (Gaudet y Lapointe, 2001), ya que, según Grant (1989), estos elementos son susceptibles de

influir significativamente en los modos de aprendizaje y de acción.

Los principios de equidad en educación deben contener las disposiciones sobre cómo hacer las interacciones entre los maestros, por un lado, y los alumnos, por otro lado, más equitativas. Se trata de seleccionar los contenidos de aprendizaje, las estrategias, los métodos y cualquier otra intervención educativa con el fin de dar cabida a las necesidades de todos los educandos y, principalmente, de los grupos más desfavorecidos en el sistema.

3. Los vínculos entre la pedagogía actualizante y la equidad

De acuerdo con el documento titulado *Hacia una pedagogía actualizante: Misión de la Facultad de Ciencias de la Educación,* la pedagogía actualizante es un proceso interactivo de socialización – autonomización, que se adapta a las características individuales de cada alumno y que tiene por objetivo actualizar el pleno potencial de cada estudiante en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal y social. Esta pedagogía comprende varios componentes interdependientes y complementarios que en conjunto constituyen una concepción de vida y una filosofía educativa (Universidad Nacional del Altiplano de Puno, 2013, p.12)

En el contexto de la pedagogía actualizante, el proceso de enseñanza y aprendizaje hace hincapié en la singularidad de cada alumno. Esta pedagogía, que se presenta en ocho componentes, reconoce el derecho fundamental de cada estudiante a una educación adaptada a sus necesidades y aptitudes.

Uno de los principios que subyace en la pedagogía actualizante es la optimización del aprendizaje en todos los alumnos, que son el elemento más importante del sistema escolar. Los maestros que comparten esta visión tienen la responsabilidad de aplicar el principio de equidad, si quieren dar las mismas oportunidades de realización y de éxito a todos los estudiantes, ya que como hemos mencionado anteriormente, la equidad en educación consiste en tener en cuenta las necesidades y preocupaciones de todos, incluyendo los grupos más desfavorecidos del sistema.

En la tabla que sigue (Tabla 1), presentamos las características de la pedagogía actualizante en relación a sus ocho componentes y el rol del maestro en una pedagogía actualizante equitativa.

Tabla 1 – Matriz de equidad en educación y en formación basada en los ocho componentes dela pedagogía actualizante equitativa

Conceptos y características de la pedagogía actualizante	Rol del profesor en una pedagogía actualizante equitativa
1. Pedagogía de la singularidad	
• Singularidad: carácter de que es único, no está acompañado de otros de su género. • Reconoce el derecho de cada estudiante a una educación adaptada a sus necesidades y aptitudes.	• Esforzarse por conocer las características de cada estudiante de la clase. • Recoger la información necesaria para conocer a cada individuo con todo su bagaje cultural y social.
2. Pedagogía de la acogida y pertenencia	
• Reconoce la necesidad de crear un entorno acogedor donde sea posible para un estudiante desarrollar un sentimiento de bienestar y de pertenencia. • Exige que el profesor estimule al estudiante y anime al grupo por su entusiasmo hacia la vida, su pasión de aprender y su aceptación incondicional de las personas.	• Utilizar los enfoques pedagógicos que convocan la cooperación entre los estudiantes. • Asegurarse, durante las actividades de los equipos, que los grupos sean mixtos y diversificados en función de las características de los estudiantes.
3. Pedagogía de concientización y del compromiso	
• Invita al estudiante a descubrir sus aptitudes y sus disposiciones, a reconocer el carácter único de su persona y a desarrollar sus cualidades de liderazgo. • Ayuda al estudiante a darse cuenta de que él o ella está formada por su cultura y por sus interacciones con los demás.	• Fomentar el aprendizaje, manteniendo un ambiente de respeto hacia la diversidad cultural. • Esforzarse en promover el orgullo cultural en el marco del respeto a la diversidad.
4. Pedagogía de la participación y de la autonomía	
• Invita al estudiante a tomar parte activa en la gestión de la clase y en la gestión de su aprendizaje y la del grupo. • Ayuda al estudiante a apropiarse de los objetivos de su programa, a desarrollar los medios de aprendizaje y autoevaluarse sobre el plan de los esfuerzos, conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas.	• Organizar los consejos de cooperación en el aula. • Invitar a cada estudiante a tomar parte activa en las decisiones que le conciernen y estar atento a las características de los estudiantes relacionados con su cultura, su género y clase social.

5. Pedagogía del dominio del aprendizaje y la trascendencia	
• Su objetivo es realizar el potencial de aprendizaje del estudiante, además de las actividades en base a las de enseñanza correctiva y de enriquecimiento necesarios a un verdadero dominio de los aprendizajes. • Se centra en una evaluación diferenciada, una evaluación referida a criterios y formativa en un proceso de autoevaluación.	• Asegurarse de que los contenidos de las actividades de enriquecimiento respeten la diversidad y que éstas contengan ejemplos susceptibles de valorar las experiencias de todos los estudiantes. • Asegurarse de transmitir al estudiante la confianza en su potencial y una imagen positiva de sus capacidades y aptitudes.
6. Pedagogía de la cooperación	
• Apunta al desarrollo de las habilidades sociales necesarias en el trabajo de equipo y en la resolución de problemas en grupo. • Fomenta la creación de una comunidad de aprendizaje y estudiantes que puedan a la vez emprender colectivamente los retos de aprendizaje y promover la responsabilidad individual.	• Valorar los diferentes tipos de participación que son necesarios en el trabajo de equipo: el liderazgo, la pacificación y la realización. • Asegurarse de que, en las actividades cooperativas, los grupos sean mixtos y diversificados en función de la cultura, del género y de las aptitudes...
7. Pedagogía integrativa y reflexiva	
• Aspira la integración de los saberes y la interdisciplinariedad, manteniendo el equilibrio necesario entre el saber: el saber hacer, el saber ser y el saber convertirse para promover el desarrollo óptimo de la persona. • Ayuda al estudiante a desarrollar el pensamiento crítico y el espíritu de investigación, favoreciendo el conocimiento de sí mismo, la apertura a los demás y una mejor comprensión del mundo.	• Asegurarse de que las actividades comprendan las experiencias y referencias significativas para todos los estudiantes según su género, cultura, desventajas,... • Proporcionar oportunidades de discutir las situaciones de injusticia y desigualdad que existen tanto en su propio entorno como en el extranjero, de establecer los vínculos entre estas situaciones y extraer así los aprendizajes.
8. Pedagogía de la inclusión	
• Reconoce las diferencias individuales, integrando al estudiante con dificultad de aprendizaje o adaptación al seno de la clase ordinaria.	• Asegurarse de que la información y el material estén disponibles y accesibles para todos, prestando atención especial a los estudiantes de familias en situación de desigualdad.

4. La guía de análisis reflexivo sobre la equidad en la pedagogía actualizante

Hemos visto que, para ser más justo y equitativo, importa ponerse en el lugar de los otros y ser empático (Moller Okin, 1989). Además, de la matriz precedente, pudimos establecer los vínculos, de una parte, entre los principios de cada uno de los ocho componentes de la

pedagogía actualizante y, de otra parte, entre las acciones y las actividades pedagógicas teniendo como objetivo la equidad en educación. Pero, ¿Cómo puede un maestro cultivar la empatía con los desfavorecidos? ¿Qué enfoque permite sensibilizarse en las peculiaridades de estos estudiantes y qué acciones permiten responder a sus necesidades?

En esta parte, presentamos una guía de análisis reflexivo basado en la equidad en el contexto de la pedagogía actualizante. Esta guía ofrece un enfoque personal de cuestionamiento y está concebida para el maestro que tiene la preocupación de agudizar su sentido de justicia y equidad a fin de lograr los aprendizajes, en el curso de los cuales los estudiantes podrán realmente desarrollar todo su potencial. Comienza con un escenario representativo de una realidad educativa, luego propone un cuestionamiento reflexivo sobre las actitudes y los comportamientos a adoptar en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje. Este escenario puede ser reemplazado por una situación real experimentada durante una práctica de enseñanza.

Guía de análisis reflexivo sobre la equidad en la pedagogía actualizante

Escenario

Quiero diseñar actividades de aprendizaje para una de las materias que enseño. Mi grupo de treinta estudiantes, niños y niñas, provienen de medios culturales y sociales diferentes. En la preparación de estas actividades, me hice la pregunta siguiente:

¿Soy lo suficientemente sensible a los problemas de equidad en educación y formación? Explico mi respuesta con mis propias palabras.

Para ir más lejos en mi reflexión, respondo ahora las preguntas siguientes:

Preguntas generales:

1. ¿Cuáles son las principales características de mis estudiantes en términos de grupo étnico, sexo y otras particularidades que debo considerar en la preparación de las actividades?
2. ¿Cuáles podrían ser los conocimientos y las experiencias anteriores de los miembros de mi grupo, según el género, el grupo étnico y otras particularidades?
3. ¿Algunos miembros del grupo tienen necesidades particulares? ¿Cuáles podrían ser esas necesidades?

Preguntas específicas:

1. ¿Habitualmente, lo que pienso verificar es si la disposición de las sillas y las mesas favorecen el intercambio equitativo entre los estudiantes en función de sus características personales?
2. ¿Me aseguro de crear un ambiente psicológico saludable que favorezca interacciones respetuosas?

Gestión de clase

1. ¿Concedo más atención a las intervenciones de las niñas que a las de los niños?
2. ¿Concedo más atención a las intervenciones de los miembros de las minorías étnicas que a las de personas de los grupos dominantes?
3. ¿Valoro más las opiniones de las niñas que las de los niños?
4. ¿Rechazo que una persona interrumpa a los demás?
5. ¿Sé lo que hay que hacer para facilitar la integración de las niñas en las actividades tales como la tecnología o la matemática?
6. ¿Soy sensible al hecho de que a algunas niñas les falta confianza en los sectores tales como la tecnología, educación física y matemática?
7. ¿Soy sensible al hecho de que las niñas pueden tener temores frente al uso de equipos y herramientas tales como las computadoras?
8. ¿Soy sensible al hecho de que las actitudes y los comportamientos sexistas y racistas socavan el potencial de éxito de los estudiantes?

9. ¿Soy sensible al hecho de que las actitudes condescendientes y de protección socavan el potencial de éxito del conjunto de los estudiantes?
10. ¿Reconozco que el hostigamiento sexista y sexual envenenan el ambiente de aprendizaje y por consiguiente afecta la salud de los estudiantes?

Didáctica y pedagogía

1. ¿Me aseguro de que las actividades de aprendizaje contengan modelos no estereotipados a imitar?
2. ¿Transmito equitativamente la información a todos?
3. ¿Cuido una participación equitativa de las niñas y los niños en las actividades educativas?
4. ¿Considero los diferentes estilos de aprendizaje relacionados con el género y la cultura?
5. ¿Considero la importancia del trabajo cooperativo en los equipos?
6. ¿Elijo el material didáctico libre de estereotipos sexistas y racistas?
7. ¿Animo a los niños y niñas en los sectores de aprendizaje donde los cursos están tradicionalmente reservados al otro sexo?
8. ¿Aseguro un contacto de ojos con los estudiantes de ambos sexos y con los miembros de otras culturas?
9. ¿Distribuyo equitativamente el tiempo de interacción entre los participantes?

Discusión y conclusiones

La pedagogía actualizante aspira el desarrollo del potencial de cada estudiante. Los factores sociales e históricos crearon las desigualdades entre los grupos, entre ellos las personas con necesidades especiales, las niñas y las mujeres, las minorías étnicas o lingüísticas y las personas de niveles socioeconómicos desfavorecidos. Estas desigualdades constituyen las barreras que bloquean o frenan el desarrollo de las personas. En educación, un enfoque en el que se aplica sistemáticamente el principio de equidad permite establecer un proceso pedagógico, cuyos fundamentos proporcionan una verdadera pedagogía actualizante para todos.

La escuela de hoy es antidemocrática cuando niega el respecto a las diferencias individuales y colectivas. Si la escuela impone a los individuos sus contenidos, objetivos y modos de evaluación uniformes sin considerar los recursos, límites, origen, cultura, valores y el ritmo de desarrollo propios de cada uno; ésta niega los derechos a la igualdad de cada niño.

La matriz de equidad y la guía de análisis reflexivo que proponemos son las herramientas que permiten iniciar un proceso de transformación. Éstas han sido probadas en un estudio (Valdivia, 2014) y los resultados permitieron concluir que cuando los elementos de equidad son insertados en todas las etapas de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, los profesores consideran un número más grande de factores de equidad, que ellos trabajan sin estas herramientas. Si el objetivo de toda pedagogía es optimizar los aprendizajes y actualizar todo el potencial de cada estudiante, es importante asegurarse de que los programas de aprendizaje no creen situaciones de desigualdad, especialmente para los grupos menos privilegiados. Esta ponencia está destinada principalmente a iniciar, con los maestros, un proceso de sensibilización y concienciación sobre el tema. Considerando este objetivo, los límites son inevitables en lo que se refiere al carácter exhaustivo de la información presentada y la inclusión de las múltiples situaciones que pueden existir. Los lectores están invitados a continuar más a fondo su reflexión sobre la equidad en pedagogía.

Referencias bibliográficas

ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS (1980). Encyclopaedia Universalis, Vol. 6, Paris.

GAUDET, J. Y LAPOINTE, C. (2001). Des fondements à la pratique : une recherche développement sur l'équité en formation. En Baeauchesne, A., Martineau, S. y Tardif, M. (Dir.). La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en éducation (pp. 143-157) Sherbrooke : Editions du CRP.

GRANT, C. (1989). Equity, Equality and Learning Styles. En Secada, W. G. (Dir.). Equity in Education (pp. 80-95). New York: The Falmer Press.

HARVEY, G. Y KLEIN, S. (1989). Understanding and Measuring Equity in Education: A conceptual Framework. En Secada, W. G. (Dir.). Equity in Education (pp. 25-40) New York: The Falmer Press.

MOLLER OKIN, S. (1989). Justice, Gender and Family. New York: Basic Books Inc. Publisher.

QUILLET, A. (1993). Dictionnaire Quillet. Paris : Librairie Aristide Quillet.

SANDERS, J. (1989). Equity and Technology in Education. Equity in Education: An Applied Researcher Talks to the Theoreticians. En Secada, W. G. (Dir.). Equity in Education (pp. 51-65) New York: The Falmer Press.

SECADA, W. G. (1989). Equity in Education: An Introduction. En Secada. W. Equity (Dir.). Equity in Education (pp. 35-50) New York: The Falmer Press.

VALDIVIA, S. (2014). ¿Qué puede lograr la equidad? Un experimento con entrenadores. Perú: Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

YOUNG, P. H. (1994). Equity in Theory and Practice. Princetown, NJ: Princetown University Press.

LA (DES) PROTECCIÓN DE LA INFANCIA MIGRANTE. EL CASO DE LOS Y LAS MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS

Horcas López, Vicent
Universitat de València, València, España
Vicent.horcas@uv.es

García de Fez, Sandra
Universitat de València, València, España
m.sandra.garcia@uv.es

Resumen

En este trabajo analizamos la protección institucional de los menores migrantes no acompañados por parte de los distintos agentes sociales y educativos que intervienen. Estos jóvenes realizan una travesía peligrosa en tres sentidos: física, en el sentido geográfico; sociocultural, por la sociedad de procedencia y la de destino; y madurativa, en el paso de la niñez a la adultez de una forma trágica y precoz. Su doble pertenencia social e identitaria, les convierte en sujetos con identificaciones múltiples. La atención educativa que se les brinda debería respetar esta realidad y dotarles de herramientas para desenvolverse en el nuevo destino territorial, atendiendo a la garantía del derecho a la educación. El análisis de los marcos institucionales de protección y las prácticas educativas que se derivan, permite afirmar que el sistema de atención cuenta con carencias e incoherencias que permiten intuir que otras maneras de "hacer" son deseables y posibles.

Las nuevas modalidades de centros de acogida y de los perfiles a los que atienden, así como la externalización y privatización de las instituciones de protección, está repercutiendo en la calidad de la atención prestada y en la precarización de los profesionales. Esto impide construir relaciones estables y sólidas que posibiliten el acompañamiento educativo en las trayectorias vitales de dichos jóvenes. La discriminación y la exclusión social a la que se ven abocados con la desinstitucionalización y la desprotección al alcanzar la mayoría de edad, viene dada por unas condiciones precarias y marginales fruto de la inexistencia de redes sociales estables en las que apoyarse. Este proceso es vivido por los menores con incertidumbre ante la posibilidad de encontrarse, de nuevo, con la irregularidad y la expulsión, convirtiéndose así de menores protegidos a jóvenes expulsables en un mismo país bajo un mismo marco normativo.

Abstract

In this paper we analyse the institutional protection of migrant minors unaccompanied by part of the different social and educational agents involved. These young people made a dangerous journey in three ways: physics, in the geographical sense; sociocultural, by the society of origin and of destination; and maturative, in the passage from childhood to adulthood in a tragic and early. Its double social belonging and identity, makes them in subjects with multiple ids. Educational care provided to them should respect this reality and to endow them with tools to manage the new territorial destination, in response to the guarantee of the right to education. The analysis of the institutional frameworks for protection and the educational practices that are derived, allows us to affirm that the system of attention account with gaps and inconsistencies that allow intuit that other ways of "doing" are desirable and possible.

The new modalities of reception centers and the profiles to serve, as well as the outsourcing and privatization of institutions for the protection, is having an impact on the quality of care provided and the casualization of the professionals. This prevents build stable relationships and solid those enable the educational accompaniment in the vital trajectories of these young people. Discrimination and social exclusion that are driven with the deinstitutionalization and the checkout on reaching the age of majority, is given by a precarious conditions and marginal resulted from a lack of stable social networks in which rely. This process is lived by the minors with uncertainty about the possibility to meet again with the irregularity and the expulsion of minors, thus protected young unlawful in a same country under the same regulatory framework.

Palabras clave: Infancia, protección, desamparo, control social, migración.

Keywords: Children, protection, helplessness, social control, migration.

Introducción

La ambivalencia en los procedimientos y prácticas administrativas a las que están sujetos los menores migrantes no acompañados (en adelante MMNA), nos sitúa ante un colectivo marcado por las contradicciones de dos sistemas normativos que se plasma en la experiencia cotidiana de estos menores. Si como menor, es sujeto de protección y titular de una serie de derechos; como extranjero, es sujeto de control y expulsión. Es precisamente su doble condición, como menor y extranjero, la que determina las características sociales y las opciones de los sujetos, marcadas por un acceso diferenciado a los derechos. La frontera de una situación "en riesgo", cuyo abordaje se contempla desde la prevención y la protección, a otra "de riesgo", abordada desde la culpabilidad es muy porosa. Los MMNA entran en el sistema de protección porque son considerados menores en riesgo social, y por lo tanto, tratados como víctimas a las que hay que proteger. Sin embargo, la "hipervisivilidad" (Trujillo, 2010) de este colectivo, producida por su presencia en las instituciones de acogida, produce su estigmatización como colectivo "de riesgo" desplegando así unas

intervenciones sociales dirigidas a someter a éstos menores a nuevas formas de control y explotación. Como apunta Ávila y García, (2013, p. 68) "la idea de riesgo no remite a un sujeto a un hecho concreto, sino a un conjunto de factores abstractos que son susceptibles de producir un riesgo". En este sentido, las actuaciones hacía un colectivo concreto, no van dirigidas por lo que han hecho, sino por aquello que se prevé que puedan hacer. Será, por tanto, está doble dimensión, menor y extranjero, la que construye a unos sujetos "en riesgo", bajo la lógica de protección y los convierte en sujetos "de riesgo", bajo la lógica del control.

1. La (des)protección de la infancia migrante.

Los inmigrantes y los refugiados plantean la tensión entre la protección de los derechos humanos y la protección de la soberanía del Estado. Esta tensión es particularmente aguda en el caso delos inmigrantes indocumentados, porque su mera existencia significa la erosión de la soberanía. Por lo menos en parte, la tensión se origina en el propio Estado, en el conflicto entre su autoridad para controlar la entrada en el país y su obligación de proteger a aquellos que se encuentran en su territorio (Sassen, 2001, p. 73).

Lo señalado por Sassen se cumple con los menores migrantes. Estos menores ponen en tensión los propios sistemas de protección a la infancia. Como inmigrantes que acceden de manera irregular al territorio, son considerados como personas expulsables a las que se les puede aplicar todo tipo de medidas restrictivas contempladas en la legislación de extranjería pero, como menores en situación de desamparo, tienen toda una serie de derechos consagrados por la legislación de protección a la infancia, debiendo prevalecer el "interés superior del menor" ante cualquier otra circunstancia (Jiménez, 2006).

Sin embargo, en numerosas ocasiones prevalece la condición de inmigrante sobre la de menor, desplegando toda una serie de medidas restrictivas y de control de fronteras, que han provocado una práctica administrativa arbitraria y discrecional en su aplicación, produciendo *maltrato institucional* que actúa como filtro selectivo, bajo criterios de adaptabilidad o resistencia, hacía itinerarios o trayectos de precariedad laboral u otras actividades "ilícitas" que les dirigen a un tratamiento penal (Vacchiano y Jiménez, 2012, p. 5).

La legislación tanto internacional como nacional al igual que las propias de las CCAA, preservan y amparan la acogida de los MMNA en los sistemas de protección hasta que éstos alcancen la mayoría de edad, que en nuestro país está en los 18 años. Sin embargo, si bien la acogida institucionalizada y la protección de estos menores por las CCAA se recoge explícitamente como un mandato legal, implícitamente se les responsabilizaría de evitar un "*efecto llamada*" que supone dicha acogida traduciéndose en dispositivos de control y discrecionalidad administrativa (Gimeno, 2014). La visión de los diversos agentes de las instituciones públicas hacía los MMNA como un colectivo homogéneo en cuanto a sus proyectos migratorios se traduce en una mirada instrumental de los servicios de protección utilizando los recursos para la atención y acogida de menores como la única vía para alcanzar sus objetivos, que no son otros que la regularización y la inserción laboral.

Los MMNA llegan con información clara y precisa del circuito de protección y de los centros de menores; saben que son sujetos de protección y se les van a garantizar toda una serie de derechos que no tenían en sus países de origen. Esto conlleva a que algunos profesionales consideren a estos menores como *consumidores* de y no como *usuarios* de (Gimeno, 2014) cuestionando

incluso la propia intervención de los profesionales en virtud de una concepción de "desamparo buscado" por parte de los menores y sus familias. Diversas autoras han mostrado la ambivalencia que produce en los profesionales este fenómeno. Esta ambivalencia radica entre la *criminalización* y el *paternalismo* (Suárez, 2006; Jiménez, 2011) o lo que es lo mismo entre el *control* o la *protección* (Gimeno, 2013) marcos por los cuales se ha cuestionado los principios que sustentan la protección de estos menores en los sistemas autonómicos. Esta perversión del sistema de protección, según algunos profesionales, se convierte en el pretexto para desplegar toda una serie de arbitrariedades en los procesos de acogida y regularización de los MMNA controlando el acceso al circuito de protección y a los recursos de acogida de menores y que, en cierta manera, está provocando una mayor movilidad geográfica de los menores desplegando toda una serie de resistencias o de estrategias (Suárez, 2006; Gimeno, 2013 y 2014) como respuesta a las intervenciones, o como prácticas de supervivencia (Monteros, 2007; Jiménez, 2011), desarrollando itinerarios que les van a situar en zonas de inclusión/exclusión para salvar las restricciones administrativas, la intervención institucional o los obstáculos legales. No obstante, los itinerarios estandarizados en el marco de la acogida institucional son solo una de las vías que utilizan estos menores para realizar sus proyectos migratorios; existen otras vías ajenas a los circuitos de protección que están más invisibilizadas, bien por voluntad propia, bien porqué el propio sistema los expulsa o bien porqué el propio sistema no los detecta (Quiroga et al. 2010; Horcas et al. 2009; Gimeno, 2014).

2. Menores Migrantes No Acompañados y la política de protección a la infancia.

Tanto la legislación internacional como la Estatal regula la acogida de los MMNA en el sistema de protección a la infancia. Por un lado, la Convención de Derechos del Niño de 1989, consigna el *"interés superior del menor"* en su artículo 3.1; por otro, en España, estos adolescentes y jóvenes quedan amparados bajo la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor en su artículo 3, modificado por la nueva Ley 26/2015, de 28 de julio, de *modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*[1]; la Ley Orgánica

[1] "3. Los menores extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la educación, asistencia sanitaria y servicios y prestaciones sociales básicas, en las mismas condiciones que los menores españoles. Las Administraciones Públicas velarán por los grupos especialmente vulnerables como los menores extranjeros no acompañados, los que presenten necesidades de protección internacional, los menores con discapacidad y los que sean víctimas de abusos sexuales, explotación sexual, pornografía infantil, de trata o de tráfico de seres humanos, garantizando el cumplimiento de los derechos previstos en la ley. Los poderes públicos, en el diseño y elaboración de las políticas públicas, tendrán como objetivo lograr la plena integración de los menores extranjeros en la sociedad española, mientras permanezcan en el territorio del Estado español, en los términos establecidos en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
4. Cuando la Entidad Pública asuma la tutela de un menor extranjero que se encuentre en España, la Administración General del Estado le facilitará, si no la tuviere, a la mayor celeridad, y junto con la presentación del certificado de tutela expedido por dicha Entidad Pública, la documentación acreditativa de su situación y la autorización de residencia, una vez que haya quedado acreditada la imposibilidad de retorno con su familia o al país de origen, y según lo dispuesto en la normativa vigente en materia de extranjería e inmigración" (LO 26/2015 de 28 de julio).

2/2009 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social en su artículo 35; así como el Reglamento que lo desarrolla (Real Decreto 557/2011 art. 189 y ss.). El sistema de protección de menores en España cuyas competencias están trasferidas a las CCAA se diseñó y organizó en base a unos principios y medidas que dieran respuesta a las necesidades que demandaba la infancia "en riesgo" en un determinado momento y contexto social. Es un sistema diseñado para menores nacionales y cuyas situaciones de desprotección se producen en el contexto español, otorgando a los poderes públicos y a la sociedad en general responsabilidades en la protección de niños y niñas. Sin embargo, la desprotección y vulnerabilidad en qué se encuentra la infancia transciende las fronteras cuestionando la territorialidad de los sistemas de protección y las políticas de protección a la infancia europeas. La llegada de MMNA y su entrada en el sistema de protección como nuevos usuarios a quienes atender y proteger pone en crisis el concepto de "menor en desamparo" vigente hasta el momento (Jiménez, 2013). Estos menores suponen una nueva realidad social de gran transcendencia y complejidad que los sistemas de protección no están preparados ni han desarrollado respuestas adecuadas para atenderla. La revisión de las respuestas institucionales y sociales, la heterogeneidad que presentan, la atención que precisan en función de su diversidad, la desinstitucionalización e integración social una vez alcancen la mayoría de edad, los procesos de documentación son solo algunos de los retos que presenta la actuación protectora (Trujillo, 2010). Las instituciones tienen un rol principal en tanto se les asigna el encargo social de la protección de menores en desamparo. Durante años han justificado su intervención ante el aumento de menores que llegaban y el "efecto llamada" que provocaba el hecho de protegerles y documentarles. Lejos de las razones sobre la incapacidad de gestionar un fenómeno que les desbordaba, las instituciones y con ellas las prácticas de muchos profesionales han consistido en no reconocer derechos que como menores les correspondía.

Para entender la práctica institucional en la acogida de los MMNA es necesario analizar cómo las normas jurídicas definen a los sujetos a quienes se dirigen las medidas, así como la organización y funcionamiento de las propias instituciones encargadas de acogerlos. Como señala García Molina (2003, p.), "cada institución delimita funciones, oferta ciertos tránsitos y posibilidades acotando otras, siempre en función del encargo social que recibe y los principios o bases en que se sostiene". Así pues, nos proponemos revisar desde un enfoque crítico aquellos aspectos que, a nuestro entender, nos parecen centrales en el discurso legal, administrativo e institucional, configurando una determinada concepción sobre quienes son éstos menores y qué características se le atribuyen así como las prácticas que se despliegan para atenderlos.

En este sentido, consideramos que son dos los factores fundamentales que las políticas de protección a la infancia y los sistemas de protección han instituido y configurado su intervención ante la presencia de éstos menores: el concepto de *interés superior del menor* y la *situación de desamparo*. Es en la interrelación de los tres, el espacio en el que se debe comprender y entender la respuesta institucional a la realidad de los MMNA.

2.1. El interés suprior del menor

El fundamento teórico que sustenta el sistema de protección viene definido por las "necesidades de los menores como eje de sus derechos y de su protección[2]". La nueva Ley 26/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, también se refiere *"a la adaptación de los principios de actuación administrativa a las nuevas necesidades que presenta la infancia y adolescencia en España, tales como la situación de los menores extranjeros, los que son víctimas de violencia y la regulación de determinados derecho y deberes[3]"*. Sin embargo, como señala Martín Hernández (2009), el desarrollo y bienestar del niño y la niña se configura en base a la satisfacción de unas determinadas necesidades infantiles, universalmente aceptadas y, por lo tanto, la limitación a estas necesidades proporciona el fundamento para definir el maltrato infantil, clave para la entrada del menor en el circuito de protección. Nuestro sistema de protección mantiene una concepción sobre la infancia como sujetos vulnerables, los cuales deben ser "cuidados" y asistidos. Esta construcción de la infancia vulnerable es vista desde una mirada asistencial y de dependencia, no son escuchados ni se tiene en cuenta sus opiniones y sus emociones en las decisiones que les afectan. Son vistos como proyectos de futuro cuyo presente no es importante o solo lo es en cuanto a la influencia que tendrá en la persona en que se "convertirá" (Agustín Ruiz, 2014). Son proyectos de personas, dirá Manzanos (2003), cuyo estatuto jurídico y el no reconocimiento oculta la inexistencia de un sistema de garantías sociales y legales que produce la violación de sus derechos desde el momento en que no se les considera personas. Están sujetos a las decisiones que otros toman por ellos, los adultos, con el fin de hacerles lo más dependientes posibles de nosotros. La vulnerabilidad de la infancia como colectivo legitima el amparo y la especial tutela que precisan los menores, sin embargo dicha vulnerabilidad no está definida de forma precisa. La mirada puesta en una visión "adultocéntrica" de la infancia es pensada siempre en relación a otros y no como una concepción respetuosa con la identidad y autonomía de los adolescentes y jóvenes. En este sentido, el ordenamiento jurídico pone énfasis en un concepto ambiguo como es el "interés superior del menor", por el cual cualquier decisión que se considere que es conveniente para los niños afectados "coloca al sistema en la tesitura constante de tomar decisiones arbitrarias, asumiendo que los intereses de éstos podrían estar por encima de la ley o de los derechos que éstas le han reconocido" (Agustín Ruiz, 2014, p. 29). En referencia a los MMNA, bajo este paraguas del "interés superior" se ha llevado a cabo numerosas decisiones vulnerando los derechos de estos menores por parte de las administraciones públicas y los responsables de protección de menores. Bajo el interés superior del menor se ha acogido a menores en el circuito de protección, pero también se ha repatriado a otros a sus países de origen, se han producido devoluciones en fronteras y se ha encerrado a menores en centros terapéuticos. Bajo este principio se han instituido prácticas de maltrato institucional que han acabado expulsando de los centros de protección a muchos menores, como no documentarles, no respetar el derecho a ser oídos en los procedimientos jurídicos y administrativos o someterlos a pruebas de determinación de la edad con el objetivo de evitar la entrada en el sistema de protección. Como bien recoge la Observación 14 del Comité de Derechos del Niño, "*el objetivo del concepto del interés superior del niño es garantizar el*

[2] Exposición de motivos de la LO 1/1996 de Protección Jurídica del menor.

[3] Preámbulo de la Ley 26/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención y el desarrollo holístico del niño". Sin duda, estamos todavía lejos de garantizar un sistema de protección a la infancia cuyos menores gocen de plenos derechos que deben ser respetados.

2.2. La situación de desamparo

En la citada Ley de modificación del sistema de protección a la infancia se considera el "desamparo" como una situación que pone en peligro a la infancia a causa del inadecuado cumplimiento del deber de protección de los menores o por la privación de la asistencia moral o material. Ésta conlleva la separación del menor de su familia y de su entrono social, siendo la Administración quien asume su tutela. Sin embargo, los cambios sociales producidos en relación a la infancia y la adolescencia inciden en la situación de los menores y en las necesidades de protección que estas conllevan, produciendo así nuevas situaciones de "desamparo" (abandono del menor, mendicidad, prostitución, delincuencia, ausencia de escolarización, etc.). En efecto, tenemos un sistema de protección concebido desde una *lógica del maltrato* (Ramos, 2015). La declaración de desamparo de un menor y la consecuente separación de éste de la familia radica en la concepción de que sus padres le han maltratado de una u otra forma o no han cumplido con sus deberes de cuidado, atención y satisfacción de las necesidades que requieren. Por lo tanto esa situación conlleva una valoración negativa de la familia del menor por parte de la institución protectora y de los profesionales que intervienen con los menores, produciéndose en efecto una estigmatización generalizada hacia esa familia. La llegada de MMNA y su acogida en los Sistemas de Protección rompe con esta dinámica del sistema al cuestionar, solo con su presencia, el propio concepto de desamparo. Dado que estos menores llegan con un proyecto migratorio propio, consentido o no por sus familiares, o siendo sujeto activo de un proyecto familiar consensuado en el cual el propio menor decide emigrar, nada nos hace suponer que éstos menores hayan sido maltratados o abandonados, exceptuando algunos casos que provienen de contextos familiares desestructurados o en los casos de algunas niñas que huyen de unas relaciones parentales conflictivas y/o restrictivas. Sin embargo, algunos profesionales responsabilizan a las familias de estos menores de inducirlos a la emigración o de abandonar a sus menores en España. Son discursos en los cuales se plantea la posibilidad de estar ante situaciones de "desamparo buscado" o "desprotección buscada" (Suárez y Jiménez, 2011), dado que se trata de situaciones familiares en las cuales no se han roto los vínculos afectivos, sino que estaríamos ante una desprotección socioeconómica. Los sistemas de protección que atienden a estos menores han desarrollado una protocolización administrativa, excesivamente burocratizada, que uniforma los procedimientos en el que están implicados diferentes administraciones y organismos públicos, justamente por las contradicciones normativas que se plasman en la vida de los menores como *sujetos de protección* e inmigrantes como *sujetos de control.*

Discusión y conclusiones

La inmovilidad, o la diferencia entre los que pueden moverse y los que no, pasa a ser una medida de desigualdad social, altamente selectiva y discriminatoria. Como bien apunta Sassen (2013, p. 30), la migración constituye un fenómeno extremadamente dinámico y selectivo. Solo ciertas personas dejan su lugar de origen y viajan a sus destinos a través de rutas muy estructuradas vinculadas a las interrelaciones e interacciones entre los países emisores y receptores. Existen diferentes motivos que empujan a las poblaciones a partir en búsqueda de nuevas expectativas. No son solo, en definitiva, procesos de selección a través de las fronteras físicas, sino de clasificación de los inmigrantes.

La gestión y el control del movimiento, de la inmigración, se convierte en un indicador de las nuevas relaciones de poder entre diferentes zonas geográficas, grupos e individuos que ponen de manifiesto las nuevas formas de dominación, como el postcolonialismo, que constituyen dinámicas y relaciones entre el Norte y el Sur. Unos, con el poder del control y la libertad de movimiento; otros, condenados a la inmovilidad. En este contexto, los menores, desde su condición de dependientes y sujetos de protección, se deslocalizan para ganar derechos.

Es por todo ello que los jóvenes interpretan el movimiento, la migración, como una opción más para autocompletarse, autorealizarse, y poder llevar a cabo sus expectativas y proyectos, en un desafío constante a un orden social que consideran injusto (Vacchiano, 2014), en la medida que no todos los menores huyen de la pobreza, de contextos de marginalidad extrema, de guerras o de situaciones de desintegración familiar. Los efectos globales de la modernidad y la pérdida de capacidad de los padres de proveer a sus hijos/as de los medios, objetos y beneficios de la modernidad, sin duda, invita a muchos adolescentes y jóvenes a moverse e intentar incorporarse a esta nueva forma "de estar en el mundo".

Si los MMNA se caracterizan por una categorización que incluye a todo el colectivo, los discursos e intervenciones sociales y educativas se sostienen desde parámetros que buscan la emancipación y el gobierno de sí mismo, responsabilizando a los propios sujetos de los destinos a los que son abocados. Es necesario, por lo tanto, romper con el estigma de clase y de grupo en el que son etiquetados estos menores, dado el abuso del enfoque jurídico en el que son interpelados desde las instituciones y por los y las profesionales.

Referencias bibliográficas

AGUSTÍN RUÍZ, S. (2014) El sistema de protección a la infancia: una complicada red de intereses económicos y sociales que no siempre beneficia a los niños. En Empez N. (Coord.). Dejadnos crecer. Menores migrantes bajo tutela institucional (pp. 23-40). Barcelona: Virus editorial.

ÁVILA, D. Y GARCÍA GARCÍA, S. (2013). Entre el riesgo y la emergencia: insinuaciones policiales en la intervención social. Revista de Antropología Social, 22. Pp.59-82.

GARCÍA MOLINA, J. (2003). Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa.

GIMENO, CH. (2013). Menores que migran solos y sistemas de protección a la infancia, Zerbitzuan, 53, 109-122.

GIMENO, CH (2014). Buscavidas. La globalización de las migraciones juveniles. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

HORCAS, V., RABOSO, C., QUIROGA, V., ALONSO, A., Y SÒRIA, M. (2009). Sueños de bolsillo. Menores Migrantes No acompañados en la Comunitat Valenciana. (inédito).

JIMÉNEZ ÁLVAREZ, M. (2006) Menores inmigrantes o los vulnerables de la globalización. En Checa, F.; Arjona, A. y Checa, J.C. (eds.): Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda. Pp. 63-82. Barcelona: Icaria-Antrazyt.

JIMÉNEZ ÁLVAREZ, M. (2011). Intrusos en la fortaleza. Menores marroquíes migrantes en la Frontera Sur de Europa. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

JIMÉNEZ, M., Y VACCHIANO, F. (2012). De "dependientes" a "protagonistas": menores migrantes como nuevos sujetos migratorios. En Ribas Mateos, N. (coord..) El Río Bravo Mediterráneo: las regiones fronterizas en la época de la globalización (pp. 495-511). Barcelona: Edicions Bellaterra.

MANZANOS, C. (2003). La infancia migrante explotada, mercantilización y utilización política. En Anales de Historia Contemporánea Nº. 19. Pp. 213-232.

MARTÍN HERNÁNDEZ, J. (2009). Protección de menores. Una institución en crisis. Madrid: Pirámide.

MONTEROS, S. (2007) La construcción social de un nuevo sujeto migratorio: los menores migrantes no acompañados. Condiciones de posibilidad para la agencia. (Tesis doctoral).Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

QUIROGA, V., ALONSO, A. Y SÒRIA, M. (2010). Sueños de bolsillo: Menores Migrantes No Acompañados/as en España. Barcelona: Unicef y Banesto.

RAMOS ESPEJO, J. M. (2015). "Destutelados": Jóvenes extutelados en desamparo. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Granada, 16-18 de septiembre de 2015) (pp. S18/53–S18/63). Granada: Instituto de Migraciones

SASSEN, S. (2001). ¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización, Barcelona: Edicions Bellaterra.

SASSEN, S. (2013). Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa Fortaleza. Madrid: Siglo XXI.

SUÁREZ-NAVAZ, L. (2006). Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En Checa Olmos, F., Arjona, A. y Checa Olmos, J. C. (eds.): Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda. (pp. 17-50) Barcelona: Icaria Antrazyt.

SUÁREZ, L. Y JIMÉNEZ, M. (2011) Los menores en el campo migratorio transnacional. Los niños del centro (Drapi d'sentro). Papers 96/1. Pp. 1- 23.

TRUJILLO, Mª (2010) Acogida inmediata a menores que migran sin referentes familiares. Reflexiones para la práctica profesional. Revista de Intervención Socioeducativa. Mayo- agosto 2010. Pp. 112-136.

VACCHIANO, F. (2014). Para além das fronteiras e dos limites: adolescentes migrantes marroquinos entre desejo, vulnerabilidade e risco. Saúde soc. Sao Paulo, vol. 23, nº 1. Pp. 17-29.

Eje 5. Participación política y ciudadanía. Una perspectiva comparada

LA INICIATIVA LEGISLATIVA POPULAR EN LA UNIÓN EUROPEA

Morales Camargo, Alberto
Universidad de Sevilla, España
albe.mc.26@gmail.com

Resumen

En este trabajo se ha realizado un recorrido por los diferentes Estados Miembros de la Unión Europea, y por la propia Unión Europea, como entidad creadora de Derecho, para analizar su situación respecto de uno de los mecanismos que existen actualmente de democracia directa y participación ciudadana en los procesos de creación legislativa y del que se habla mucho en estos días. Estamos hablando de la "Iniciativa Legislativa Popular".

En este sentido, se realizó un estudio documental sobre la materia para conocer con exactitud su razón de ser (origen, evolución histórica, regulación actual...). Seguidamente, se analizó su regulación o no dentro de los ordenamientos jurídicos de cada Estado Miembro, concretamente, a través de sus respectivas leyes fundamentales. Después, en los casos afirmativos, se abordó un estudio comparado de todas las características que poseen dicho instrumento en cada uno de estos países.

Por último, una vez recogidos todos los datos, se realizó una yuxtaposición de los resultados obtenidos, para una posterior extracción de conclusiones, que nos abocó a un análisis prospectivo de la temática abordada.

Abstract

This paper has made a tour of the various Member States of the European Union, and the European Union itself, as a creative entity of law, to analyze their situation regarding one of the mechanisms that currently exist direct democracy and citizen participation legislative processes of creation and that there is much talk these days. Speaking of the "Popular Legislative Initiative".

In this sense, a documentary study on the subject to know exactly its raison d'etre (origin, historical evolution, current regulation...) was performed. Then, regulation or not analyzed within the legal systems of each Member, specifically through their respective fundamental laws State. Then, in the yeas cases, a comparative study of all the features that have this instrument in each of these countries was addressed.

Finally, once all the data collected, a juxtaposition of the results obtained, for further drawing conclusions, which devoted itself us a prospective analysis of the topics addressed was performed.

Palabras clave: Unión Europea, Iniciativa Legislativa Popular, democracia directa, participación ciudadana, derecho comparado.

Keywords: European Union, Popular Legislative Initiative, direct democracy, citizen participation, comparative law.

Introducción

El debate en torno a las relaciones entre la sociedad civil y los Parlamentos está en el núcleo del establecimiento de nuevas instancias de participación en la mayor parte de los Estados actuales. La participación de la sociedad civil en el procedimiento legislativo es un importante objetivo que debe ser alcanzado en los próximos años.

Es por ello, que la iniciativa ciudadana tiene una especial importancia, ya que ofrece a los ciudadanos la posibilidad de expresar su preocupación e influir de manera directa y sin intermediarios (representantes políticos) en las diferentes agendas políticas y legislativas. Haciendo de la iniciativa popular un instrumento útil para la participación de los ciudadanos en la vida pública habremos conseguido, sin ningún género de dudas, el necesario acercamiento entre los ciudadanos y sus instituciones representativas (Vidal Marín, 2015: 53).

En las últimas décadas ha habido un creciente uso de instrumentos de democracia directa ofrecer a los ciudadanos medios más directos de participación democrática a través los estados miembros de la UE que complementan las instituciones bien establecidas de democracia representativa (Organ, 2014: 424). Paralelamente, sin embargo, en las democracias establecidas, ha habido una tendencia constante de disminución de la participación electoral (Szeligowska and Mincheva, 2012).

Hoy en día, éste fenómeno de participación ciudadana de democracia directa se ha convertido en un instrumento más de elaboración de leyes en muchos países, a pesar de que en otros muchos todavía quede un amplio margen de mejora en este aspecto. En palabras de Illueca Ballester (2015: 1103), los retos a los que se enfrenta el sistema político-constitucional en el momento histórico presente hacen que la disyuntiva se plantee en términos contundentes: o se progresa hacia la profundización de la democracia, hacia la restauración de la idea de elección frente a la idea de necesidad, hacia una recuperación del necesario contenido participativo de la democracia o se corre el riesgo de que aumente la desintegración social y crezca la desconexión de la ciudadanía con las instituciones democráticas.

A nivel europeo se ha regulado la Iniciativa Legislativa Popular a raíz de derecho originario de la Unión Europea, a través del artículo 11 del Tratado de la Unión Europea de 7 de febrero de 1992 firmado en Maastricht, que establece lo siguiente:

• Las instituciones darán a los ciudadanos y a las asociaciones representativas, por los cauces apropiados, la posibilidad de expresar e intercambiar públicamente sus opiniones en todos los ámbitos de actuación de la Unión.

• Las instituciones mantendrán un diálogo abierto, transparente y regular con las asociaciones representativas y la sociedad civil.

• Con objeto de garantizar la coherencia y la transparencia de las acciones de la Unión, la Comisión Europea mantendrá amplias consultas con las partes interesadas.

• Un grupo de al menos un millón de ciudadanos de la Unión, que sean nacionales de un número significativo de Estados miembros, podrá tomar la iniciativa de invitar a la Comisión Europea, en el marco de sus atribuciones, a que presente una propuesta adecuada sobre cuestiones que estos ciudadanos estimen que requieren un acto jurídico de la Unión para los fines de la aplicación de los Tratados.

Nace con un claro motivo: la política y todas las formas de democracia directa, semidirecta, participativa o deliberativa y también la representativa no sólo no pueden desconocer las nuevas tecnologías, que tan útiles son en nuestras vidas diarias, sino que ya no se van a entender si no es a través de medios soportes electrónicos, ya que el Derecho ha ignorado prácticamente hasta ahora el fenómeno en el ámbito participativo (Cotino Hueso, 2011: 333), y es a través de los medios electrónicos donde se fraguan la mayorías de procedimientos ciudadanos.

1. La iniciativa legislativa popular en los estados miembros de la Unión Europea

En cuanto a la iniciativa legislativa popular en los Estados Miembros de la UE, debemos decir que no todos los Estados tienen el mismo instrumento de participación, es por ello por lo que debemos hacer una distinción de iniciativa legislativa popular. Debemos distinguir entre:

• Tipos genéricos: en este caso diferenciamos a su vez entre:
- Iniciativa legislativa stricto sensu, donde es el poder legislativo el que adopta una ley.
- Iniciativa legislativa a través de referéndum, se propone una ley para que sea adoptada por los ciudadanos a través de referéndum.

• Tipos especiales:
- Iniciativa popular para modificar la Constitución a través de referéndum de propuesta legislativa.
- Iniciativa popular para proponer un asunto al Parlamento para su consideración, que no necesariamente tiene que ser una proposición de ley.
- Referéndum Derogatorio, se trata de un referéndum iniciado por los ciudadanos para derogar ciertas leyes.

Ciertos Estados Miembros de la UE proponen en sus Constituciones o Reglamentos de Procedimiento de sus Parlamentos estos tipos de iniciativa legislativa. Entre ellos: Austria, Alemania, Hungría, Italia, Letonia, Lituania, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, España, Holanda y Reino Unido

2. La iniciativa legislativa popular en la Unión Europea

La Iniciativa Legislativa Popular en la Unión Europea o Iniciativa Popular (ILP o IP), también conocida como Iniciativa Ciudadana Europea (ICE) es un mecanismo o instrumento de democracia participativa en la Unión Europea, que permite a los ciudadanos participar en el desarrollo de las políticas de la Unión Europea, pidiendo a la Comisión Europea que presente una propuesta de legislación (Bilbao Ubillos, 2012).

La Convención sobre el Futuro de Europa se dedicó sobre todo a la escucha las demandas de la sociedad civil. Se esperaba producir políticas que estaban más cerca de las necesidades de los ciudadanos para difundir el conocimiento de los temas de la UE a un público más amplio (De Clerck-Sachsse, 2012: 301).

Los procedimientos y las condiciones preceptivos para la presentación de una iniciativa de este tipo se fijarán de conformidad con el párrafo primero del artículo 24 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea:

"El Parlamento Europeo y el Consejo adoptarán mediante reglamentos, con arreglo al procedimiento legislativo ordinario, las disposiciones relativas a los procedimientos y condiciones preceptivos para la presentación de una iniciativa ciudadana en el sentido del artículo 11 del Tratado de la Unión Europea, incluido el número mínimo de Estados miembros de los que han de proceder los ciudadanos que la presenten.

Todo ciudadano de la Unión tendrá el derecho de petición ante el Parlamento Europeo, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 227. Todo ciudadano de la Unión podrá dirigirse al Defensor del Pueblo instituido en virtud de lo en el artículo 228.

Todo ciudadano de la Unión podrá dirigirse por escrito a cualquiera de las instituciones u organismos contemplados en el presente artículo o en el artículo 13 del Tratado de la Unión Europea en una de las lenguas mencionadas en el apartado 1 del artículo 55 de dicho Tratado y recibir una contestación en esa misma lengua".

Los intentos anteriores de establecer la importancia de una mayor participación en la UE la política se han desencadenado la necesidad de tal participación en gran medida en la forma en la que se espera que conduzca a una mejor política de la UE (Monaghan, 2012).

Estas iniciativas legislativas populares requieren del apoyo de un millón de ciudadanos de siete de los veintiocho Estados miembros de la Unión Europea, alcanzando un número mínimo de firmantes en cada uno de ellos.

Las normas y procedimientos por los que se rige éste instrumento están establecidos en un Reglamento adoptado por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea en febrero de 2011.

Con la iniciativa legislativa popular se crea un vínculo directo entre los ciudadanos y las instituciones. Esta iniciativa popular es una innovación del Tratado de Lisboa, que entró en funcionamiento el 1 de abril de 2012, y permite acercar Europa a los ciudadanos y aumentar de este modo el sistema democrático europeo. Este fenómeno es considerado por muchas voces como una nueva forma de hacer policía "desde abajo", diametralmente opuesta a la manera tradicional (Greenwood and Tuokko, 2016; Greenwood, 2012; Gherghina and Groh, 2016; Garcia and Greenwood, 2014), y que posee unos tintes más democráticos que otras formas de procedimientos legislativos.

Debemos distinguir entre el derecho a presentar una iniciativa legislativa popular con el derecho a presentar una petición, ya que este derecho lo presentan también los ciudadanos pertenecientes a la Unión Europea pero, a diferencia de la iniciativa legislativa, deberá versar sobre cuestiones en las que sea competente la Unión Europea y afecten directamente al peticionario. Además, debemos decir que las peticiones se dirigen al Parlamento, como representante directo de los ciudadanos en la Unión Europea.

Además, la ICE podría servir para fomentar el debate político más allá doméstica asuntos y para la construcción de discursos supranacionales en un público europeo emergente espacio (Cuesta-López, 2012). Un ejemplo de ello, lo encontramos en algunas Estados de los Estados Unidos de América, donde se introdujo este tipo de procedimiento legislativo para inhibir las maquinarias políticas partidistas y dejar a la ciudadanía que exprese de manera directa sus inquietudes sociales acerca temas que desean regular ellos mismos (Kentmen-Cin, 2014: 304).

2.1. Requisitos comunes a todos los Estados Miembros de la Unión Europea

A pesar de que cada Estado miembro tenga su propio procedimiento de iniciativa legislativa popular, todos deben cumplir unos requisitos comunes:

• Titulares: con esto nos referimos a qué personas están autorizadas para presentar una iniciativa legislativa. Los Estados Miembros en sus regulaciones establecen que deben ser ciudadanos con derecho a voto en las elecciones al Parlamento. Por tanto, los ciudadanos que eligen a sus representantes en el Parlamento y en el Gobierno, están autorizados.

• El segundo requisito que se debe cumplir es la necesidad de recolectar un determinado número de firmas para así apoyar la iniciativa legislativa, que dependerá de la población de los Estados Miembros.

• La propuesta debe ser realizada en forma de proposición de ley, es decir, se deben incluir artículos, justificar los motivos, etc.

• Deben atender también al criterio de competencia territorial, es decir, para la propuesta sobre un asunto debe ser competente el Parlamento. Debemos tener en cuenta los Estados federales, como Alemania o Austria, y los Estados que poseen asambleas regionales con competencias legislativas, como es el caso de España. En estos casos las personas que promuevan una iniciativa legislativa popular deben estar seguras de que su presentación tiene lugar en el nivel parlamentario competente, que puede ser o bien el parlamento nacional o el parlamento regional.

• Por último, tener en cuenta que se debe de nombrar a un representante para informar sobre la iniciativa legislativa, ya que es imposible informar individualmente. "En el caso de España y Portugal, dicha representación es llevada a cabo por la Comisión Promotora (es la encargada de coordinar todo el procedimiento, desde la elaboración del texto hasta la recogida de firmas) y la Comisión Representativa".

Hay Estados que consideran que determinadas materias no pueden ser objeto de iniciativa legislativa popular. Materia como: asuntos relacionados con impuestos, presupuestos estatales, amnistías, materias reservadas a leyes orgánicas, etc. Estas materias se reservan únicamente a iniciativa del Gobierno o del Parlamento. En el caso de España, por ejemplo, materias relacionadas con Derechos Fundamentales quedan excluidas, al igual que la reforma de la Constitución, en esta última materia coincide con Portugal.

Por lo tanto, para saber si una propuesta es o no objeto de iniciativa ciudadana, se debe comprobar si la Unión Europea tiene competencia sobre esa materia, para que la Comisión quede facultada para presentar una propuesta de acto jurídico.

2.2. Procedimiento común para la presentación de la iniciativa ciudadana

Lo primero que hay que hacer para presentar una iniciativa ciudadana, sobre una materia que sea competente la Comisión para que surta efecto, es crear un comité de ciudadanos. Si la Comisión no es competente se deberá acudir a las instituciones de la Unión Europea a través de otras vías, como puede ser quejas al Defensor del Pueblo Europeo, entre otras.

El comité de ciudadanos es el que presenta la iniciativa, es el organizador de la iniciativa y el que la gestiona durante todo el procedimiento.
Este comité estará integrado por siete o más ciudadanos de la Unión Europea con edad suficiente para votar en las elecciones al Parlamento Europeo y residente de al menos siete Estados miembros distintos, no necesariamente tienen que ser nacionales de los Estados.

Se debe nombrar a un representante y a un sustituto para que actúen en nombre de la comisión.

El comité debe inscribir la iniciativa en el registro de la web de la Comisión europea antes de recoger el apoyo de la ciudadanía. Entre la solicitud y la inscripción no debe mediar más de dos meses.

La Comisión rechazará el registro si la iniciativa propuesta:

- No respeta las normas sobre composición del comité de ciudadanos.
- Se sitúa manifiestamente fuera del ámbito de competencias de la Comisión para presentar una propuesta relativa al acto jurídico solicitado.
- Es manifiestamente abusiva, frívola o temeraria.
- Es manifiestamente contraria a los valores de la UE.

Todas las iniciativas registradas se hacen públicas en la web y se le facilitará una cuenta segura en la web de la Comisión para seguir todo el procedimiento de la iniciativa. Una vez que se ha confirmado la inscripción en el registro, los organizadores pueden solicitar que se incluya la traducción a otras lenguas de la Unión Europea y se dispone de un año para la recogida de firmas y el apoyo necesario.

Decir, que para adherirse a una iniciativa, los ciudadanos deben rellenar un formulario específico de declaración de apoyo, facilitado por los organizadores, ya sea en papel o a través de páginas web. En este último caso, se deberán crear un sistema de recogida web que garantice seguridad, cumpliendo determinados requisitos. Para ello la Comisión ha creado un software de código abierto adaptado para garantizar tal seguridad.

Tras todo ello, el comité de ciudadanos puede presentar su iniciativa ante la Comisión, junto a la información sobre los apoyos obtenidos y la financiación recibida. En un plazo de tres meses la Comisión responderá y si la Comisión acepta la iniciativa se pone en marcha el procedimiento legislativo.

2.3. Procedimiento específico en los Estados Miembros de la Unión Europea para la presentación de una iniciativa legislativa popular

Según Comisión Europea (2015), se establece un cuadro del número mínimo de firmas por Estado Miembro, de las iniciativas registradas a partir del 1 de Julio de 2014:

Tabla 1. Número mínimo de firmas para el registro de Iniciativas Ciudadanas Europeas

ESTADOS MIEMBROS	NÚMERO MÍNIMO DE FIRMAS
Alemania	72.000
Austria	13.500
Bélgica	15.750
Bulgaria	12.750
Chipre	4.500
Croacia	8.250
Dinamarca	9.750
Eslovaquia	9.750
Eslovenia	6.000
España	40.500
Estonia	4.500
Finlandia	9.750
Francia	55.500
Grecia	15.750
Hungría	15.750
Irlanda	8.250
Italia	54.750
Letonia	6.000
Lituania	8.250
Luxemburgo	4.500
Malta	4.500
Países Bajos	19.500

Polonia	38.250
Portugal	15.750
Reino Unido	54.750
República Checa	15.750
Rumanía	24.000
Suecia	15.000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en Comisión Europea (2015)

Debemos tener presente que algunos Estados Miembros tiene especialidades en cuanto al procedimiento para la presentación de iniciativas legislativas populares.

Debemos destacar:

• En el caso de Austria, las iniciativas ciudadanas tienen un tratamiento preferente, ya que éstas tienen prioridad con relación al resto de asuntos que se puedan plantear. Además, la deliberación preliminar de la iniciativa debe comenzar en el plazo de un mes a partir de que se haya presentado a la comisión parlamentaria competente.

• En Alemania, las solicitudes de referéndum de propuestas legislativas tienen el plazo máximo de tres meses desde su presentación para ser tratadas por el Parlamento. En otra parte de Alemania el gobierno es el que decide sobre la admisión de la iniciativa.

• Por otro lado, referente a España, podemos decir que el Consejo de Congreso de los Diputados deciden sobre la admisión de la iniciativa en el plazo de 15 días. Por otro lado, en cuanto a la recogida de firmas, debemos decir que España os organizadores recogerán las firmas en el plazo de 9 meses desde la notificación de la admisión de la proposición. Antes de la recogida de firmas, la Comisión Promotora presenta la propuesta de ley previa ante la Mesa del Congreso de los Diputados para su consideración. Por otro lado, debemos destacar que la Constitución Española regula el supuesto de que es el Estado el que debe compensar a la Comisión Promotora de los costes que resulten de las propuestas de la iniciativa legislativa popular, tanto de la propuesta de ley como de la recogida de firmas, con el límite de 300.000 Euros máximos.

• En el caso de Lituania se recoge una tipo de iniciativa especial para el supuesto de reforma Constitucional, que requiere de 300.000 firmas de ciudadanos con derecho a voto para iniciar el procedimiento.

• Referente a Italia, debemos decir que se recoge el hecho de que es necesario la solicitud de 500.000 votantes para iniciar un referéndum para la derogación de una ley o cualquier otro acto con valor legal. Este referéndum no está autorizado para leyes relativas a impuestos o a los presupuestos, a amnistías, perdones o ratificación de tratados internacionales.

• Por último, en el caso de Reino Unido, organizaciones como empresas privadas o las autoridades locales, así como personas individuales tienen derecho a promover una proposición de ley que les proporcione poderes por encima o en conflicto con la ley general. Además, grupos o individuos potencialmente afectados por dichos cambios pueden hacer una solicitud al Parlamento en contra de la proposición efectuada y presentar, de este modo, sus objeciones a las comisiones parlamentarias de parlamentarios y *Lords*.

Discusión y conclusiones

Tras todo ello, podemos extraer una serie de conclusiones, consecuencia de toda la información analizada y de los planteamientos que teníamos antes de efectuar este trabajo:

• La Iniciativa Legislativa Popular, al ser un instrumento de participación democrático directo, permite a los ciudadanos y ciudadanas expresar de manera directa sus preocupaciones influyendo en los diferentes ámbitos políticos y legislativos de la Unión Europea, progresando de este modo hacia una profundización democrática con la participación directa de los ciudadanos y ciudadanas y produciendo de este modo un vínculo cada vez más estrecho entre éstos con las instituciones democráticas.

• A pesar de que cada Estado Miembro de la Unión Europea establezca sus propias iniciativas tanto es sus propias Constituciones o Reglamentos de Procedimiento de sus Parlamentos, todos ellos deben cumplir con una serie de requisitos comunes, como pueden ser la legitimidad de las personas para presentar una Iniciativa Legislativa Popular; contar con un determinado número de firmas dependiendo de la población para que apoyen la iniciativa; debe tratarse de una proposición de ley; se debe nombrar representantes para informar sobre el proceso de iniciativa y por último el Parlamento debe ser competente territorialmente para conocer sobre el asunto.

• Unas de las lecturas que podemos extraer de este estudio abordado es que para que la participación ciudadana alcance su máxima potencialidad, debe lograrse una verdadera participación en el gobierno a nivel local, ya que el municipio constituye el espacio idóneo para el desarrollo de las prácticas participativas por razones tan simple como su cercanía a la ciudadanía, su versatilidad para atender estas demandas y por ofrecer mejores condiciones en la inclusión de los individuos y colectivos que estan en contacto con las administraciones públicas.

• En palabras de Sánchez Fernandez (2011), la democracia directa en España y en la Unión Europea es una utopía, pero cada vez más debe superarse esta concepción y ser un elemento común en cualquier agenda legislativa democrática, ya que el ciudadano o ciudadana necesita de nuevos canales de participación que vayan más allá del voto cada cierto periódo de tiempo.

• Mientras la baja participación podría ser una señal de satisfacción de los votantes con el sistema, la literatura no se asocia con una creciente desinterés por la política y la disminución de la confianza en los políticos, todo lo contrario, se aboga por una democracia más representativa y más participativa, que abunda por todos lados, reclamando una “limpieza” de la democracia.

Referencias bibliográficas

BILBAO UBILLOS, J. M. (2012). La iniciativa ciudadana europea (art. 11.4 TUE). Cuadernos Europeos De Deusto, (46), 49-84.

COMISIÓN EUROPEA (2015). Guía para la Iniciativa Ciudadana Europea. Secretaría General de la Comisión Europea. Bruselas.

COTINO HUESO, L. (2011). El reglamento de la iniciativa ciudadana europea de 2011 : Su especial regulación de la recogida de apoyos vía internet y de la protección de datos de los ciudadanos. Revista De Derecho Político, (81), 323-377.

CUESTA-LÓPEZ, V. (2012). A comparative approach to the regulation on the european citizens' initiative. Perspectives on European Politics and Society, 13(3), 257-269. DOI:10.1080/15705854.2012.702571.

DE CLERCK-SACHSSE, J. (2012). Civil society and democracy in the EU: The paradox of the european citizens' initiative. Perspectives on European Politics and Society, 13(3), 299-311. DOI: 10.1080/15705854.2012.702574.

GARCIA, L. B., & GREENWOOD, J. (2014). The european citizens' initiative: A new sphere of EU politics? Interest Groups and Advocacy, 3(3), 246-267. DOI:10.1057/iga.2014.14.

GHERGHINA, S., & GROH, A. (2016). A poor sales pitch? the european citizens' initiative and attitudes toward the EU in Germany and the UK. European Politics and Society, 17(3), 373-387. DOI: 10.1080/23745118.2016.1166875.

GREENWOOD, J. (2012). The european citizens' initiative and EU civil society organisations. Perspectives on European Politics and Society, 13(3), 325-336. DOI: 10.1080/15705854.2012.702576.

GREENWOOD, J., & TUOKKO, K. (2016). The european citizens' initiative: The territorial extension of a European political public sphere? European Politics and Society, 1-16. DOI: 10.1080/23745118.2016.1202234.

ILLUECA BALLESTER, J. E. (2015). El derecho a la participación política directa. la iniciativa popular, realidad y posibilidades. Revista De Derecho UNED, (16), 1095-1138.

KENTMEN-CIN, C. (2014). Explaining willingness to use the european citizens' initiative: Political cynicism, anti-EU attitudes and voting weight of member states. Comparative European Politics, 12(3), 301-318. DOI:10.1057/cep.2013.4.

MONAGHAN, E. (2012). Assessing participation and democracy in the EU: The case of the European citizens' initiative. Perspectives on European Politics and Society, 13(3), 285-298. DOI: 10.1080/15705854.2012.702573.

ORGAN, J. (2014). Decommissioning direct democracy? A critical analysis of commission decision-making on the legal admissibility of european citizens initiative proposals. European Constitutional Law Review, 10(3), 422-443. DOI: 10.1017/S157401961400131X.

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, A. (2011). Democracia directa en España y la UE, ¿una utopía? La Ley.Revista Jurídica Española De Doctrina, Jurisprudencia y Legislación, (5), 711-718.

SZELIGOWSKA, D., & MINCHEVA, E. (2012). The european citizens' initiative - empowering European citizens within the institutional triangle: A political and legal analysis. Perspectives on European Politics and Society, 13(3), 270-284. DOI: 10.1080/15705854.2012.702572.

VIDAL MARÍN, T. (2015). Regeneración democrática e iniciativa legislativa popular. Democratic Regeneration and Popular Legislative Initiative, (2), 1-57.

LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE PARTICIPACIÓN

Fernández Sánchez, Elena Giovanna
CEPA Castillo de Consuegra, Toledo, España
elenagiovanna@hotmail.com

Resumen

La situación de nuestro país a nivel político, social, económico, educativo, etc, pone de manifiesto la tendencia al fomento de experiencias de participación de los ciudadanos como forma de impulso de cambios sociales.

La aparición de nuevos partidos políticos basados en la idea de participación del ciudadano, el aumento del número de asociaciones de consumidores, la existencia de órganos de consulta y gestión en administraciones y entidades de todo tipo, etc. dan muestra de esta tendencia a la participación.

Esta participación puede ser como respuesta a intereses y motivaciones concretas de situaciones que les afectan, o como fruto de valores en los ciudadanos concienciados en la importancia de plantear alternativas a situaciones sociales.

Entendemos que la participación debe ser en sí mismo el fin, ya que la propia acción implica desarrollar habilidades, actitudes y valores, etc, en las personas que contribuyen a su desarrollo personal, social, laboral, político, educativo, en definitiva, que la participación de las personas en las decisiones que les afectan puede dar valor añadido a la gestión de la realidad en la que viven (Pindado, 2000) etc. Aunque también se producen críticas hacia estos procesos y se extiende la conciencia sobre las dificultades no sólo metodológicas, sino también políticas de estas experiencias (Font, 2001).

A lo largo del trabajo plantearemos como es la escuela ese escenario en el que puede llevarse a cabo ese proceso de puesta en práctica de acciones de participación de la persona. En la escuela se inician y practican cambios sociales, ya que son las entidades idóneas para trabajar la igualdad de oportunidades, la solidaridad, la gestión de recursos, etc.

Es por tanto la escuela el escenario en el que se pone en práctica la participación y el ejercicio de la democracia, pero para ello debemos ir más allá de la aplicación de un programa concreto, de la impartición de una materia, para proporcionar oportunidades a los alumnos de participación, gestión, mediación, toma de decisiones, reparto de responsabilidades, etc, ya que al igual que ocurre en las ciudades, la participación de los ciudadanos debe basarse en el debate sobre la solución de los problemas que afectan a su ciudad (Font y Blanco, 2006)

Abogamos por fomentar en la escuela una cultura participativa para dar respuesta a la apatía, desinterés y desconfianza manifestada por muchos ciudadanos producto de una carencia educativa en este ámbito.

Abstract

The situation of our country at the political, social, economic, educational, etc., level shows the trend encouraging experiences of citizen participation as a way to boost social changes.

The emergence of new political parties based on the idea of citizen participation, increasing the number of consumer associations, the existence of consultative bodies and management administrations and organizations of all kinds, etc. are evidence of this trend participation.

This participation may be in response to specific interests and motivations of situations that affect them, or as a result of securities concerned citizens raise the importance of alternatives to social situations.

We understand that participation must itself be in order, as the action itself involves developing skills, attitudes and values, etc., in people who contribute to their personal development, social, labor, political, educational, ultimately, that the participation of people in decisions that affect them can add value to the management of the reality in which they live (Pindado, 2000) etc. Although critical to these processes also occur and awareness of not only methodological, but also policies of these experiences (Font, 2001) it extends difficulties.

Throughout the work we will raise as is the school that scenario that can be carried out this process of implementation of actions involving the person. They start at school and practice social changes, as they are the right people to work equal opportunities entities, solidarity, resource management, etc.

It is therefore school stage in which is implemented the participation and the exercise of democracy, but we must go beyond the implementation of a specific program, the teaching of a subject, to provide opportunities for students participation, management, mediation, decision making, responsibility sharing, etc, because as happens in cities, the participation of citizens should be based on the debate on solving the problems affecting their city (font and Blanco, 2006)

We advocate encourage a participatory school culture to respond to apathy, disinterest and distrust expressed by many citizens lack an educational product in this area.

Palabras clave: Participación, ciudadano, alumno, escuela.

Keywords: Participation, citizen, student, school.

Introducción

El presente trabajo narra una experiencia innovadora que se realizó el pasado curso escolar 2014/2015 en un Colegio Rural Agrupado en la localidad de Retuerta del Bullaque, en la zona de los Montes de Toledo. Pretende servir como marco de reflexión a docentes, padres y alumnos acerca de la importancia de la participación en la escuela como preparación y concienciación de su papel como ciudadanos en una sociedad global, multicultural, cambiante y tecnológica en la que el papel del ciudadano es cada vez más activa.

Tras observar como la participación de alumnos y padres en la vida del colegio, en las decisiones que se tomaban, en actos y eventos, etc, era casi nula, el equipo directivo del CRA Montes de Toledo decide poner en práctica una iniciativa para familiarizar a los alumnos en la participación.

El centro se encuentra en Retuerta del Bullaque, una población de unos 3000 habitantes censados, pero que se encuentra diseminada en una gran extensión de terreno, pues gran parte de esa población trabaja en fincas, por lo que más del 70% del alumnado acude al centro a diario en medios de trasporte públicos y privados en algún caso, con una media de 15 Km de distancia hasta el centro. Esta característica es importante a tener en cuenta, ya que debido a las distancias de los domicilios de los alumnos al centro, así como los horarios de los trabajos de los familiares, pasando prácticamente todos ellos la jornada en el campo, pueden explicar la escasa y casi nula participación de las familias en las actividades del centro.

Los alumnos acuden en su mayoría en transporte escolar, lo que hace que ni en el momento de la entrada ni en la salida del centro los padres tengan contacto con algún profesional del equipo educativo. Las comunicaciones se realizaban vía nota informativa.

La dificultad para mantener un contacto continuado con las familias y la escasa o nula participación en actividades programadas por el centro, en reuniones, en la toma de decisiones del centro, etc, hizo plantearse al equipo directivo del centro la necesidad de iniciar una acción tendente a facilitar la participación no solo de las familias de alumnos en el centro, sino de toda la comunidad.

El proyecto de innovación se puso en marcha en el mes de Diciembre del año 2015 coordinado por el orientador del colegio y con la participación de todos los profesores del centro.

Se pone en marcha el proyecto "La escuela somos todos" con el siguiente objetivo general:

"Utilizar la escuela como escenario y lugar de referencia y encuentro de la comarca de los Montes de Toledo".

Los objetivos específicos del mismo son:

- Incentivar la participación de los alumnos en las decisiones del centro que afectan a la convivencia.
- Facilitar cauces de colaboración y participación de las familias en actividades del centro.
- Propiciar actuaciones educativas con las que transformar en entorno educativo y social del centro.
- Difundir las acciones, proyectos y líneas de trabajo del centro a la comunidad.
- Mantener reuniones periódicas de colaboración con asociaciones vecinales, locales, personas voluntarias, familiares de alumnos, entidades locales, etc.
- Utilizar los recursos del centro (aula de informática, pista polideportiva, salón de actos, etc) para la realización de actividades dirigidas o planificadas por otras entidades.

Para el cumplimiento de estos objetivos las acciones que se llevan a cabo son las siguientes:

▸ Se implica a toda la comunidad educativa en la redacción y creación de una **"Constitución Montes Norte".**

El equipo educativo propone la elaboración de un documento en el que se establecen las normas de convivencia, los canales de comunicación que se van a llevar a cabo, los derechos de alumnos, familias, las obligaciones, etc.

La propuesta pasa por la creación de una **constitución**, que debe ser aprobada por la mayoría de las personas que la voten, y en la que participarán para su elaboración los representantes de todos los agentes implicados.

Para su elaboración se empleó un curso escolar en sesiones de 2 horas un día en semana durante todo el periodo de instrucción. Las personas que intervienen en dicho proceso son:

- Director del CRA Montes de Toledo.
- Orientadora del CRA.
- 4 profesores con plaza definitiva en el centro.
- 2 alumnos de 6º de Primaria. (Elegidos por sus propios compañeros)
- 6 padres de alumnos. (Se presenta la opción de voluntarios, y si excede de 6 candidatos se sortea)
- Presidenta y vicepresidenta del AMPA.
- 1 Representante de los Servicios Sociales de la zona.
- 1 Representante del Ayuntamiento.
- 1 Representante de la asociación de música de Retuerta del Bullaque.

Los elementos de la Constitución son:

PREÁMBULO

El CRA Montes de Toledo, con el objeto de establecer los principios de participación, responsabilidad y libertad, proclama su voluntad de:

Garantizar la convivencia democrática dentro del centro.

Proteger a todos los alumnos, profesores y padres en el ejercicio de los derechos que les protegen como el de derecho a la educación y a la participación.

Promover la cultura y la participación para asegurar a todos el derecho a una educación igualitaria que promueva la igualdad de oportunidades.

Colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones de cooperación entre todos los agentes sociales de la zona.

En consecuencia, los representantes de los diferentes agentes, ratifican la siguiente **CONSTITUCIÓN**

CAPÍTULO 1. Derechos y deberes de alumnos.
Artículo 1. Derechos alumnos
Artículo 2. Deberes alumnos
Artículo 3. Normas de conducta
Artículo 4. Utilización de espacios.
Artículo 5. Utilización de teléfonos móviles.
Artículo 6. Respeto materiales

CAPÍTULO 2. La acción tutorial.
Artículo 1. Acogida en el centro.
Artículo 2. Orientación ocio y tiempo libre.
Artículo 3. Actividades de tutoría con padres y madres de alumnos.

CAPÍTULO 3. Escuela de padres y madres.
Artículo 1. Lectura para niños.
Artículo 2. Educación infantil.
Artículo 3. El juego.
Artículo 4. Utilización de las nuevas tecnologías.

CAPÍTULO 4. Relación con las familias.
Artículo 1. Cauces de comunicación.
Artículo 2. Consejo escolar.
Artículo 3. Reparto de funciones.
Artículo 4. Gestión del centro.

CAPÍTULO 5. Control en el aula.
Artículo 1. Asistencia y puntualidad.
Artículo 2. Actitud en el centro.

CAPÍTULO 6. Aula de convivencia.
Artículo 1. Procedimiento de derivación.
Artículo 2. Personas responsables.

Esta Constitución es votada cada año coincidiendo en la medida de lo posible con el día 6 de Diciembre, y al ser festivo se vota en el CRA el último día lectivo anterior al puente de la Constitución. En esta votación participan todos los alumnos matriculados en el CRA, todo el equipo docente, equipo directivo, padres y madres de alumnos y representantes del Ayuntamiento, Servicios Sociales de la zona y de asociaciones de la localidad.

Los alumnos de este modo se ven parte activa de la comunidad educativa, ya que participan en la elaboración de los artículos y además votan a favor o en contra del documento.

▸ Otra de las acciones llevadas a cabo es la creación y puesta en práctica de una **plataforma virtual** en el CRA con la que mantener un contacto más fluido con familias de los alumnos.

La mayoría de los alumnos del CRA viven en fincas y sus familiares tienen trabajos con horarios laborales complicados para conciliar con los horarios de atención a padres, lo cual unido a las distancias hace que el contacto familias y escuela sea bastante escaso.

La localización del colegio, en una zona rural con núcleos de población muy disgregados y con amplias distancias entre sí, influye también en la poca tasa de participación de las familias en las decisiones, proyectos, actividades del centro.

Partiendo de esta idea o premisa de que la plataforma virtual favorecería la comunicación entre los agentes implicados en el proceso formativo (profesores, alumnos, equipo directivo, familias, etc…) ponemos en marcha el proyecto de innovación.

La plataforma virtual es una herramienta que permite:

• Publicar noticias y novedades sobre actividades del centro.
• Acceder a documentación del centro.
• Realización de trámites administrativos.
• Facilita la comunicación entre profesor-alumno, profesor- padres y madres, alumnos entre sí y entre familias.

La plataforma virtual del centro se plantea como de obligatoria visita al menos dos veces por trimestre por parte de los padres y madres de alumnos.

Cada familia puede contactar de manera individual con el tutor/a del curso de su hijo/a.

Alguno de los aspectos a destacar de esta plataforma puesta en marcha desde el CRA Montes de Toledo, y que favorecen la participación de las familias en la vida del CRA, son los siguientes:

- Los familiares pueden acceder a las tareas que el profesor les envía a sus hijos, de tal modo que en todo momento pueden conocer el trabajo que hacen diariamente y los deberes recomendados.
- Cualquier aclaración, duda, anécdota y suceso que haya ocurrido es subido por el profesor al apartado expediente individual de cada alumno para que pueda ser consultado por los padres.
- Consulta de calendario de actividades y exámenes.
- Acceso a vídeos y fotografías de situaciones y actividades del centro.
- El apartado chat es también a destacar en esta plataforma, ya que posibilita la comunicación entre familiares, alumnos, profesores, etc, El equipo docente promoverá cada cierto tiempo un tema con el que incentivar la participación de todos los agentes. Muchas de las familias apenas se conocen entre sí, con lo cual es difícil que compartan proyectos comunes.

▸ Puesta en práctica de acciones formativas organizadas por Ayuntamiento y Servicios Sociales dirigidas a la capacitación de habilidades básicas para el manejo de la plataforma del CRA Montes de Toledo.

Se desarrollan desde entidades del entorno del CRA acciones dirigidas a familiares de alumnos especialmente, con las que enseñar la utilidad de la plataforma y el manejo de la misma. Las familias que no tengan conocimientos sobre el manejo de la plataforma podrán adquirir de este modo los necesarios para poder participar en el proceso educativo de sus hijos.

Se plantea que sea el Ayuntamiento y Servicios Sociales de zona las entidades que desarrollen estas acciones como forma de implicar a estos agentes en la vida del centro y viceversa. La coordinación entre equipo directico y agentes locales es vital para estos objetivos.

Discusión y conclusiones

Partimos de la idea de que las actitudes en las personas no se aprenden con charlas ni debates, sino con situaciones en las que se tengan que poner en práctica las mismas. La participación se desarrolla poniendo al alumno en situación de ser partícipe, de otro modo estaríamos planteando acciones incoherentes y poco rentables.

En la escuela tenemos el escenario y las condiciones para poder poner en prácticas situaciones con las que el alumno aprenda a tomar decisiones, a ser agente activo en las decisiones que afectan a la vida de su contexto, a propiciar cambios y mejoras, etc.

Con la creación y votación de la constitución, la puesta en práctica de la plataforma virtual y las acciones formativas de cara a ofrecer conocimientos sobre la utilización de la misma por parte de agentes sociales externos al centro, podemos concluir que se ha visto claramente mejorada y aumentada la participación de familiares, alumnos, agentes locales, etc, en la vida del CRA.

Referencias bibliográficas

FONT, J Y BLANCO, I. (2006). Polis, la ciudad participativa. Diputación de Barcelona.

FONT,J. (ED.) (2001). Ciudadanos y Decisiones Públicas. Editorial Ariel: Barcelona.

PINDADO, F. (2000). La participación ciudadana en la vida de las ciudades. Ediciones del Serbal: Barcelona.

AVANCES DE LA TESIS "ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA ACTIVA, CRÍTICA Y RESPONSABLE EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO"

Burgos Sánchez, María
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
mariaburgos75@hotmail.com

Resumen

La comunicación presenta los avances de la tesis doctoral "Análisis de los procesos de construcción de ciudadanía activa, crítica y responsable en el alumnado universitario", realizada en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla.

El objeto de este estudio se centra en el análisis del proceso de construcción de la ciudadanía en el alumnado universitario con la finalidad de poder hacer, posteriormente, una propuesta metodológica –o, al menos, unos principios orientadores- para que la formación universitaria promueva la formación de ciudadanos comprometidos y dispuestos a la participación y la acción en pro de la justicia social, en coherencia con la función de formación ciudadana que consideramos que debe tener una universidad realmente comprometida con la sociedad en la que se inserta.

En ese sentido, se parte del convencimiento de que para ser ciudadano, más allá del concepto legal que otorgan los estados, hay que tener una serie de capacidades y competencias, las cuales serán distintas en función del concepto de ciudadanía que se maneja y que, bajo nuestro criterio, deben ser tenidas en cuenta en la Universidad, al menos, tanto como las capacidades técnicas y cognoscitivas, para el desempeño de una carrera profesional.

A partir del análisis del discurso de diferentes grupos de alumnos y alumnas universitarias recogido a través de entrevistas grupales en torno al tema de ciudadanía, se están identificando los aspectos más relevantes y significativos que afectan a dicho proceso, prestando especial atención al aporte que hace o puede hacer la formación universitaria.

El estudio se está realizando con alumnado de diferentes universidades incorporando así un componente comparativo entre las características de los diferentes grupos de estudiantes.

Abstract

The communication presents the progress of the doctoral thesis "Analysis of building processes active citizenship, critical and responsible university students" held under the PhD program in Education at the University of Seville.

The purpose of this study focuses on the analysis of the process of building citizenship on university students in order to be able to make a methodological proposal or at least , principles orientadores- subsequently to promote university education formation of committed and willing to participation and action for social justice, consistent with the role of civic education that we believe should have a university truly committed to the society in which it is inserted citizens.

In that sense, based on the conviction that to be a citizen, beyond the legal concept that grant the states, it must have a series of skills and competencies, which will differ depending on the concept of citizenship that is handled and, in our opinion, they should be taken into account at the university, at least as much as the technical and cognitive abilities, for the performance of a career.

From the analysis of the speech of different groups of pupils and university students collected through group interviews on the subject of citizenship, they are identifying the most relevant and significant issues affecting this process, paying particular attention to the contribution made or you can make university education.

The study is being conducted with students from different universities and incorporating a comparative component between the characteristics of the different groups of students

Palabras clave: Ciudadanía, Educación para la ciudadanía, Educación para el Desarrollo, Función Social de la educación superior

Keywords: Citizenship, Citizenship Education, Education for Development, Social Role of Higher Education

Introducción

El objeto de este estudio se centra en el análisis del proceso de construcción de la ciudadanía en el alumnado universitario con la finalidad de poder hacer, posteriormente, una propuesta metodológica –o, al menos, unos principios orientadores- para que la formación universitaria promueva la formación de ciudadanos comprometidos en pro de la justicia social, en coherencia con la función de formación ciudadana que consideramos que debe tener una universidad realmente comprometida con la sociedad en la que se inserta.

En ese sentido, se parte del convencimiento de que para ser ciudadano, más allá del concepto legal que otorgan los estados a partir de determinada documentación, hay que tener

una serie de capacidades y competencias, las cuales serán distintas en función del concepto de ciudadanía que se maneja y que, bajo nuestro criterio, deben ser tenidas en cuenta en la Universidad, al menos, tanto como las capacidades técnicas y cognoscitivas, para el desempeño de una carrera profesional, porque la formación contribuye a la generación de esas capacidades para ser ciudadano/a global.

A partir de este objeto de estudio, definimos el problema que quiere abordar la investigación: conocer cómo es el proceso de construcción de la ciudadanía global en alumnado universitario, identificando los aspectos más relevantes y significativos que afectan a dicho proceso.

1. Marco teórico

Puesto que el trabajo que se propone busca analizar los procesos de construcción de ciudadanía y los factores que influyen en dichos procesos, especialmente desde la formación universitaria, ha sido fundamental ir profundizando en los conceptos de "ciudadanía" y "educación para la ciudadanía".

Nos hemos centrado en revisar el concepto de ciudadanía desde la posición de que ésta no es sólo un estado de derecho, sino una capacidad que se ejercita en relación con el conjunto de la sociedad y que como tal tiene que ser aprendida y practicada.

Es en esta concepción de ciudadanía donde toma un relevante protagonismo su proceso de construcción: ¿cómo y dónde se aprende? Nuestra postura parte de una clara convicción de que la educación formal (en todos sus niveles) tiene y debe tener un papel, una responsabilidad, en ese proceso y de ahí nuestra preocupación por valorar si la educación que tenemos, de hecho, hoy sirve realmente para educar para la ciudadanía (García Pérez y De Alba, 2008)

1.1. Ciudadanía

Esta investigación parte de la idea de que la "ciudadanía" más que un estado o un derecho que se consigue por el reconocimiento legal adscrito a un territorio, es una capacidad que se adquiere y se ejercita a lo largo de la vida a partir de experiencias vitales y de aprendizajes significativos. En definitiva defiende un modelo de ciudadanía que avanza de la noción de ciudadanía como estatus legal a otra que supone una concepción de ciudadanía como cultura y conciencia ciudadana que "se hace" a partir de la interacción con otros, las experiencias, los valores desarrollados… (Luna, 2010).

El presente estudio se sitúa en el proceso de aprender y construir esa ciudadanía que además de serlo, se identifica y reconoce como tal y, sobre todo la ejercita.

Queremos destacar y matizar un componente que para nosotros es muy importante en "nuestro" concepto de ciudadanía: es el

carácter de "global", de "ciudadanía global". Este "apellido" no es sin más un reflejo de la "moda" de la globalización, es un término lleno de significado y que supone un salto cualitativo en el concepto de ciudadanía.

Ser ciudadano global –es decir, ciudadano del planeta- no es sólo disfrutar de las posibilidades que hoy día tenemos para movernos por el mundo (unos más que otros) o el acceso que tenemos a información actualizada de casi cualquier lugar del planeta, o a las infinitas opciones para comunicarnos, en tiempo real, con quienes están a miles de kilómetros. Ser ciudadano global es entender el ejercicio de la ciudadanía como un compromiso con la sociedad, con la humanidad, identificando la interrelación de sus actos con problemáticas globales (Parker, 2008; Puig Rovira, et al., 2011; Birdwell, J. et al., 2013; Whitley, C.T. and Yoder, S.D., 2015).

1.2. Educación para la Ciudadanía

Partimos en nuestro trabajo de la duda compartida con otros autores de si la educación, nuestra educación pública, está en la línea de generar espacios y oportunidades de aprendizaje y experimentación de las capacidades para el ejercicio de una ciudadanía crítica y comprometida.

Pese a que nuestro trabajo se desarrolla en el contexto de la Educación Superior, nos ha parecido necesario y pertinente la revisión de documentos oficiales, y más concretamente de la recién estrenada LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013), ya que es el actual marco general del sistema educativo español.

Si bien en dicho texto podemos identificar planteamientos teóricos y metodológicos que se aproximan, aunque con matices, a nuestros posicionamientos de partida, comprobamos con preocupación como no hay una relación directa entre las directrices o recomendaciones que pueda hacer la normativa con la práctica real de la educación española, ya que ésta sigue funcionando con características muy tradicionales; lo que provoca que entre las declaraciones recogidas en los documentos a las posibilidades de plasmación real en las escuela haya un largo trecho (García y De Alba, 2008).

En esta revisión del marco teórico, no queremos dejar de recordar que el origen de este trabajo se encuentra vinculado a la Educación para el Desarrollo.

La evolución de estos conceptos (educación para el desarrollo y educación para la ciudadanía) ha permitido que hayan llegado a confluir hacia un concepto más completo y complejo, como es el de "educación para la ciudadanía global" o planetaria, un concepto que -aun estando sujeto a debate en determinados aspectos- muestra una enorme potencialidad educativa y, en general, para la intervención social (Mayer, 2002; Gutiérrez Pérez, 2003; Davies, Evans & Reid, 2005; Andreotti, 2006; Novo y Murga, 2010; Osley & Morris, 2013).

1.3. La Educación para la Ciudadanía en la Educación Superior. La Función Social de la Universidad

Desde el punto de vista normativo la aparición de las competencias básicas (ahora competencias clave) entran en escena en el ámbito universitario con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS).

Si bien en el conjunto de las competencias a desarrollar no aparece explícitamente la competencia ciudadana, algunos autores la ubican en el grupo de las competencias interpersonales, concretamente en las sociales (Coque, Ortega y Sianes, 2011), "relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético y que tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación" (Rodríguez Esteban, 2007).

Estos autores integran, además, la educación de la competencia ciudadana a través de la Educación para el Desarrollo, entendida ésta, al igual que nosotros en este estudio, desde el enfoque de la quinta generación, como una Educación para el Desarrollo para una ciudadanía global.

Ven así la oportunidad de incorporar la educación para la ciudadanía o educación para el desarrollo para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria, ya que este binomio (universidad – Educación para el Desarrollo) sí está reconocido explícitamente en documentos normativos tanto del ámbito de la Educación para el Desarrollo (más bien diríamos de la Cooperación para el Desarrollo): Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (Ortega, 2008) o III Plan Director de la Cooperación Española 2009–2012 (SECI, 2008); como de la Educación Superior: Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE) del año 2000 (CEURI, 2000) y Ley 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre (B.O.E. 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (B.O.E. 13/04/2007))

Este marco normativo avala, pues, la posibilidad de trabajar en el ámbito universitario la competencia ciudadana, sin embargo, como ya pasara con etapas educativas anteriores, no es aprovechada esta oportunidad en la práctica, manteniendo esquemas y procedimientos que lejos de fomentar una universidad comprometida (Manzano- Arrondo, 2011) sigue funcionando de una forma tradicional, primando la función académica sobre la función social de la Universidad.

Nuestro trabajo, aboga por conocer, profundizar y dar a conocer aquellas prácticas universitarias que sí promueven una universidad al servicio de la sociedad, que sea un espacio de reflexión y debate sobre nuestras formas de actuar, que fomente el pensamiento crítico, que ponga en relación el conocimiento con la Comunidad, etc. y para ello nos unimos a profesores y profesoras universitarios que desde sus prácticas docentes e investigadoras abogan por ese modelo de Universidad, muchas veces "a contracorriente" de otros compañeros/as o incluso las directrices de sus departamentos (Cano, 2014: 418).

2. Metodología

Desde la perspectiva global de la metodología cualitativa, buscando estudiar la realidad tal y como sucede (García Jiménez, Gil Flores y, 1999: 32), nos hemos ido viendo reflejados en las descripciones y clasificaciones de los estudios realizados que hacen otros autores desde el paradigma cualitativo-interpretativo y afinando más, dentro de éste, siguiendo la clasificación de Lather (1991) -que recogen Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) o Tójar Hurtado (2006)-, al paradigma fenomenológico, compartiendo también rasgos con otros, como son el paradigma constructivista o el hermenéutico.

El paradigma interpretativo se define como "aquel que valoriza la visión que sobre ellos mismos tienen los sujetos, los significados de los comportamientos implícitos y explícitos" (Tójar Hurtado 2006: 62).

El paradigma fenomenológico, por su parte, "se preocupa de la esencia de los fenómenos, de cómo estos son percibidos por los sujetos (subjetividad), sin recurrir a teorías explicativas fuera del propio individuo" (Ibíd., 63).

Este trabajo pretende precisamente partir de la construcción individual del conocimiento, de la interpretación individual de las experiencias, para llegar a identificar y entender aquellos aspectos comunes que nos permitan hacer una propuesta para trabajar e incidir en cuestiones relacionadas con la educación y especialmente con la educación superior que influyen en los procesos de construcción de ciudadanía.

El estudio se está realizando con un grupo de alumnos/as del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla que cursan la asignatura optativa de "Ciudad y Ciudadanía" y un grupo del Grado en Administración y Dirección de Empresa, de la Facultad de Economía de la Universidad Loyola, matriculados en las asignatura optativa "Cooperación y Desarrollo", durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016.

La investigación planteada tiene previsto utilizar varias de las técnicas habituales en los estudios de corte cualitativo, siendo la principal las entrevistas grupales.

3. Resultados

El pilotaje en el análisis de las entrevistas nos permite aproximarnos al tipo de información que nos van a aportar las mismas:

Sobre el concepto de ciudadano: se empiezan a vislumbrar "perfiles" en el modelo de ciudadano que tienen y ejercen las personas entrevistadas. Diferenciamos tres grandes "perfiles":

- Ciudadano/a vinculado al sentido de pertenencia a un territorio (normalmente ciudad), y que ejerce su derecho al voto.

- Ciudadano/a vinculado a las relaciones sociales con los demás, basadas en el respeto, pero que no se siente responsable de lo que les pueda pasar ni cree que pueda ser consecuencia de sus actos. Tiene una actitud pasiva, ve importante participar, pero no sabe dónde ni

cómo y espera que le soliciten la ayuda o le den la oportunidad.

- Ciudadano/a con una actitud proactiva, vinculado a un alto compromiso de participación con problemas no sólo de su entorno, sino de aquellas personas o colectivos que lo puedan necesitar.

- Cabe destacar que entre las personas entrevistadas en las dos entrevistas analizadas, son mayoritarias las posturas que se acercan al primer o segundo perfil que al tercero.

Sobre las características que debe tener un "buen ciudadano"

- Se identifican algunas características: empatía, interés por informarse, sentido de la responsabilidad.

Sobre si se aprende a ser ciudadano, cómo y dónde:

- De forma unánime todas las personas entrevistadas comparten la idea de que a ser ciudadano se aprende.

- Se destaca el papel de la familia, aunque no exclusivo, en este aprendizaje:

- En este aspecto, cabe señalar que de manera espontánea en ninguno de los casos se ha hecho alusión directa a la posible influencia de la formación universitaria.

Respecto al nivel de implicación en su contexto social:

- Se hace alusión al hecho de "ayudar" a quién lo necesita, centrando esa ayuda, mayoritariamente, en el entorno cercano y en actividades de carácter asistencial

- Asociado a la implicación aparece repetidas veces el concepto de participación.

También se han identificado afirmaciones y reflexiones acerca del grado de comprensión y análisis de los problemas sociales globales en las respuestas a cuestiones cómo: ¿Todo el mundo tiene posibilidad de ser ciudadano/a y ejercer la ciudadanía?, ¿Qué debe ocurrir para que todas las personas puedan ejercer su derecho a ser ciudadanos?, ¿Quién es responsable de que eso ocurra?

Vemos que van surgiendo dos ideas principales respecto a la posibilidad de todas las personas de ser ciudadanos/as. Por un lado la idea de que sí, que es un derecho de todos por el hecho de ser de una ciudad, de una comunidad. Por otra, encontramos respuestas que diferencian el derecho de ser ciudadano a la posibilidad real de ejercer la ciudadanía. Las primeras estarían cercanas a lo que hemos denominado anteriormente "ciudadanía como estatus", mientras que las otras se acercan más al concepto de "actuar como ciudadano":

En lo que se refiere a lo que debe ocurrir para que todas las personas puedan ejercer su derecho a la ciudadanía, nos encontramos respuestas que van desde la implicación y responsabilidad de cada uno, hasta una relación con otras cuestiones de carácter global como puedan ser la economía, de desigualdad o la educación.

Cuando se trata de definir el nivel de responsabilidad o implicación, empezamos a identificar tres ideas: las respuestas encaminadas a la imposibilidad de que haya algún cambio puesto que es muy difícil definir responsables. Las que se posicionan en buscar responsabilidades en otros, normalmente los gobiernos, y, por último, aquellas que creen en la corresponsabilidad para el cambio y la mejora:

Discusión y conclusiones

Sin olvidar que éste es un primer análisis aproximativo al discurso de las entrevistas, y teniendo claro que no es el objetivo de nuestro estudio establecer generalidades; como primeras conclusiones de las ideas que surgen de las entrevistas podemos resumir:

- Conviven entre las opiniones del alumnado las posiciones más cercanas a la ciudadanía como estatus y las que entienden la ciudadanía como una acción, como una obligación con tu entorno más o menos cercano.

- Hay un claro consenso sobre que a ser ciudadano/a se aprende, siendo la familia el primer y más reconocido espacio de aprendizaje, seguido por la educación, refiriéndose a los niveles primarios de la misma y en ningún caso, de manera significativa, a la formación universitaria.

- Sin embargo la educación es uno de los aspectos que se consideran importantes para que una persona pueda ejercer su derecho a la ciudadanía. Incluso identificándola como uno de los posibles responsables para un posible cambio en las desigualdades que pueden provocar diferencias en el ejercicio de la ciudanía entre las personas y colectivos sociales.

- La participación se identifica como una de las características más importantes de un "buen ciudadano", sin embargo el discurso (y sobre todo la práctica) sobre la misma está en niveles muy bajos de desarrollo, situándose mayoritariamente, en experiencias puntuales en iniciativas sociales de atención a necesidades básicas con colectivos de su entorno más cercano.

- En lo que respecta a la relación de la ciudadanía con otras cuestiones, se pueden reconocer algunos planteamientos que la ponen en relación con otras problemáticas sociales de carácter global (economía, desigualdad…) aunque con un discurso poco profundo y analítico de dicha relación.

- Por último se podría decir, a la luz de este primer análisis y de una manera muy cauta todavía que hay cierta correlación vertical en los niveles de progresión, de forma, que aquellas alumnas/os que en su concepto de ciudadano/a se sitúan cercanas/os al primer nivel, coinciden en tener un discurso menos elaborado sobre los problemas sociales o se sienten menos responsables de los mismo o con menos posibilidades para incidir en ello desde una acción comprometida y crítica. A cambio, las personas que desde la definición de ciudadano/a reconocen la interrelación de sus actos con problemáticas globales, tienen más clara también la relación entre las diferentes problemáticas, y son personas con una trayectoria de participación y compromiso con la comunidad.

Referencias bibliográficas

ANDREOTTI, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. Policy & Practice. A Development Education Review, 3 (Global Citizenship), 40-51. Recuperado de http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4?page=show.

BIRDWELL, J.; SCOTT, R. Y HORLEY, E. (2013). Active citizenship, education and service learning. Education, Citizenship and Social Justice, 8(2) 185–199.

BONI, A.; LOZANO, J.F.; WALKER, M. Y CANO, A. (2010). La Educación Superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13 (3), 123-131. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214012

CANO RAMÍREZ, A. (2014). Exploración de las prácticas docentes con enfoque de educación para el desarrollo para la ciudadanía global. Aproximación diagnóstica en los título de grado de las universidades españolas tras la implementación de la EEE. Tesis dirigida por Dra. Dña. Alejandra Boni Aristizábal y Dra. Dña. Rosario Berriel Martínez. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Didácticas Especiales.

DAVIES, I.; EVANS, M. y Reid, A. (2005). Globalising Citizenship Education? A Critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. British Journal of Educational Studies, 53(1),66-89. Recuperado de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14678527.2005.00284.x/abstract.

MANZANO-ARRONDO, V. (2011). La Universidad Comprometida. Barcelona: Hipatia.

GARCÍA PÉREZ, F.F. Y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, vol. XII, núm. 270 (122). Recuperado de http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm.

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En Martínez Bonafé. J. (coord.). Ciudadanía, poder y educación. Barcelona: Graó, pp. 133-155.

MAYER, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En Imbernón, F. (coord.). Cinco ciudadanías para una nueva educación. Barcelona: Graó, pp. 83-104.

NOVO, M. Y MURGA, M. A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 7, extraordinario, 179-186. Recuperado de http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/viewFile/38/37

ORTEGA, M.L.; SIANES A. y Cordón, R. (2012). Aportes desde la Educación para el Desarrollo al profesorado universitario en la lucha contra la pobreza. Revista de Fomento Social, 268, 607-633.

OXLEY, L. Y MORRIS, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. British Journal of Educational Studies, 61(3), 301-325. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071005.2013.798393

PARKER, W.C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. En: LEVSTIK, L. S. y TYSON, C. A. (eds.) (2008). Handbook of Research in Social Studies Education. New York & London: Routledge

PUIG ROVIRA, J.M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. Y PALOS, J. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Octaedro.

RODRÍGUEZ, A. (2007). Las competencias en el espacio europeo de educación superior: Tipologías. En Revista Humanismo y Trabajo Social. Nº6http://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1481/Agustin%20Rodriguez.pdf?sequence=3

TÓJAR, J.C. (2006): Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: La Muralla.

WHITLEY, C.T. Y YODER, S.D. (2015). Developing social responsibility and political engagement: Assessing the aggregate impacts of university civic engagement on associated attitudes and behaviors. Education, Citizenship and Social Justice, 10(3), 217–233.

EDUCAÇÃO SEXUAL BRASIL E PORTUGAL EM ESPAÇOS ESCOLARES: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS[1]

Siqueira, Teresa Cristina Barbo
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil.
teresacbs@hotmail.com

Netto, Aristóteles Mesquita de Lima
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil.
aristotelesnetto@hotmail.com

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar documentos oficiais que regem a Educação Sexual no Brasil e em Portugal. A importância dessa temática encontra-se na necessidade de aprofundar as discussões e estudos no âmbito da Educação Sexual. Foram investigadas leis, parâmetros e outros documentos pertinentes à temática. Esta é uma pesquisa de caráter documental norteada por um levantamento bibliográfico e reflexões referentes ao nível em que se encontra a construção da Educação Sexual no Brasil e Portugal. A pesquisa refere-se aos documentos que perpassam o âmbito da sexualidade e da Educação Sexual em espaços escolares no Brasil: Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996); Estatuto da Pessoa com Necessidades Especiais (Lei nº 13.146/2015) e Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual. Também documentos de Portugal: Educação Sexual e Planejamento Familiar (Lei nº 3/1984); Garantia do Direito à Saúde Reprodutiva (Lei nº 120/1999) e Regime de Aplicação da Educação Sexual em Meio Escolar (Lei nº 60/2009). A pesquisa apontou para questões contemporâneas dos aspectos históricos da Educação Sexual. A análise direcionou-se para avanços e limitações acerca da realidade da atual Educação Sexual nos espaços escolares e para influências da constituição sexual do ser humano em sua globalidade. Sugere-se a necessidade de mais estudos, pesquisas e diálogos continuados para que sejam estabelecidos padrões de pesquisas e possíveis apropriações do que foi positivo e benéfico em determinado país com vistas à implementação em outro.

[2] Netto, A. (2016) Educação Sexual Brasil e Portugal em espaços escolares: aproximações a partir de documentos oficiais. Dissertação, não publicada

Abstract

This study aimed to investigate official documents that govern Sexual education in Brazil and in Portugal. The importance of this theme is the need to deepen the discussions and studies in the field of sex education. Laws were investigated, parameters and other relevant documents to the subject. This is a documentary character search guided by a bibliographic survey and reflections concerning the level of the construction of Sexual Education in Brazil and Portugal. The research refers to documents that pertain to the scope of sexuality and sex education in school spaces in Brazil: the Federal Constitution (1988); Statute of the child and adolescent (Law 8,069/1990); Guidelines and Bases for National Education (Law 9,394/1996); Status of Person with Disabilities (Law No. 13,146/2015) and National Curriculum Parameters – Sexual Orientation. Also Portugal documents: Sex Education and family planning (Law No. 3/1984); Guarantee of the right to reproductive health (Law No. 120/1999) and the implementation of school-based sex education (Law No. 60/2009). The research pointed to contemporary issues of historical aspects of sex education. The analysis led to advances and limitations concerning the reality of current sex education in schools and to influence the sexual constitution of human beings in their entirety. It is suggested the need for more studies, research and continued dialogue to be established standards of research and possible appropriations than was positive and beneficial in a country with a view to implementation in another.

Palavras chaves: Educação sexual. Brasil. Portugal; Política Pública. Documentos Oficiais.

Keywords: Sex Education, Brazil, Portugal, Public Policy, Official Documents.

Introdução

O ensino superior no Brasil criado tardiamente no início do século XX é ainda distinção social da classe dominante, pois em 2014 são os filhos dos grupos de maior rendimento os que ocupam 61,7% do total das vagas públicas ou 79,7%, se somarmos os alunos pertencentes ao 1º, 2º e 3º quintos de renda[2]. Os filhos da classe trabalhadora ocupam 7,6%, das vagas, confirmando a imensa desigualdade de acesso (IBGE, 2015, p.53). Este estudo documental tem como ênfase as leis, documentos oficiais e similares que regem e direcionam a sexualidade e a Educação Sexual nos espaços escolares em Portugal e Brasil. Analisamos os documentos em sua totalidade e posteriormente levantamos e tabulamos as partes referentes à temática em questão. Apresentamos os artigos das leis e sua leitura a partir de reflexão dialética.

Além da tabulação documental, estabelecemos análises em separado e posteriormente analisamo-los em acordo com o objetivo desta pesquisa, buscando as aproximações entre as duas nações selecionadas, momento em que retornamos a autores utilizados no levantamento bibliográfico e acrescentamos outros que foram pertinentes para agregar densidade teórica à pesquisa.

[2] A divisão em percentis de renda é utilizada pelo IBGE na Síntese de Indicadores Sociais, sendo que o 1º quinto refere-se aos mais pobres e o 5º quinto aos mais ricos.

1. Leis referentes à educação sexual no Brasil

A República Federativa do Brasil contemporânea tem caráter de independência, contudo ainda se observam indicadores de dependência financeira e estrutural. Geograficamente e em termos populacionais nosso território já existia; portanto, modalidades culturais existiam e consequentemente moviam as relações sociais. Quando os portugueses "descobriram" o Brasil, automaticamente introduziram suas doutrinas, costumes, perspectivas sociais e inúmeras outras representações. Contudo, a dita "ideologia" era algo inexistente na visão de nossos colonizadores. Chauí (1980, p.43) afirma que:

[...] a função da ideologia é de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificativos de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Nação, o Estado, a Família e o Nacionalismo.

Assim, a colonização portuguesa, além da função de exploração, detinha o caráter ideológico, pois para explorar se faz necessário doutrinar e moldar o sujeito, principalmente constituir sua identidade social. Obviamente tal identidade refere-se às questões postas e impostas pelas classes dominantes.

Atualmente somos regidos pela Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988. O Brasil se apresenta como uma nação com extrema densidade jurídica; contudo, na área da Educação Sexual se faz inexistente qualquer documento fundante.

Com tais demandas, ao chegarmos à etapa de tabulação dos dados nacionais, enfrentamos dificuldades. As dificuldades perpassaram pelas questões linguísticas, pela escassez de dados epor conflitos constitutivos legais. Nesse movimento, não foram encontrados documentos específicos sobre a sexualidade e a Educação Sexual. Foi necessário realizar leituras das leis, parâmetros e documentos oficiais gerais para analisar se faziam referência, mesmo que de forma geral ou indireta à Educação Sexual.

Inicialmente partiremos da lei maior, a Constituição de 1988 (1988), uma vez que em nossa jurisprudência não há nenhuma lei específica acerca da temática proposta. Nessa perspectiva, filtramos os artigos pertinentes e desencadeadores de leis e documentos relacionados à Educação Sexual.

Detectamos uma Constituição vaga e complexa de interpretação, mostra incoerência de artigos e suas contradições. Como exemplo, o Artigo 226º, quese refere ao direito da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso. Nota-se que ao mesmo tempo em que deixa claro seu caráter higienista, explicitao direito à igualdade de gênero. Dessa forma fica evidente a incoerência, pois, ao doutrinar a representação de família como união de homem e mulher, exclui a representação de uniões homoafetivas e de outras pluralidades de uniões.

Outra particularidade importante encontra-se na questão de cidadania: ao abordar o tema, o Artigo 205º deixa claro o direito à educação e os responsáveis por ela. Contudo, nota-se caráter opressor no Artigo 229°, por obrigar o zelo, tanto dos pais aos filhos quanto dos filhos aos pais, quando se fizer necessário. Resumidamente, temos uma lei maior que apresenta nuanças de igualdade e liberdade, porém é totalmente doutrinadora e coercitiva em face do diferente.

O Artigo 227º é um dos mais importantes e fundamentais no tocante às responsabilidades dos genitores, da sociedade e do Estado Nacional. Como consequência,foi criado o

Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes e garantir a eles todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Este apresenta três eixos orientadores: violência contra criança e o adolescente; uso de drogas; violência praticada pela criança e o adolescente.

A Lei 8.069/1990 atende diversas áreas relacionadas à criança e o adolescente, mas focamos os artigos relacionados à nossa proposta. Acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes, quatro artigos chamaram nossa atenção: 7º, 15º, 86º e 87º, os quais se direcionam à realização de políticas públicas, tanto curativas quanto remediativas. Notamos uma junção de questões de saúde e educação como critério norteador e, para atendimento e aplicabilidade destes artigos, a própria lei em seu artigo de nº 150 atribui ao poder judiciário a organização orçamentária para realização dessas políticas. O artigo subsequente, o 151º, delibera sobre as questões interprofissionais vinculadas ao trato com essa camada da população.

Os artigos mais relevantes, relacionados diretamente à sexualidade e Educação Sexual são o 240º e o 241º que estabelecem como crime a exploração e o abuso sexual de menores de dezoito (18) anos de idade (Lei 8.069/1990,1990). São artigos que enquadram como crime os atos contra o corpo e o psicológico das crianças e dos adolescentes. Contudo, fica claro que o caráter punitivo é necessário devido às questões sociais e culturais e ausência de Educação Sexual, visto que o sujeito desconhece o abuso vivido. Dessa, forma reforça-se o caráter remediativo e curativo da dada lei.

A Lei 9394/96 foi criada por exigência da Constituição; complementa os direitos básicos à educação no Brasil, delibera sobre a criação de documentos específicos e órgãos que agem, fiscalizam e pesquisam no âmbito educacional. A lei estabelece parâmetros curriculares, sendo o 10º parâmetro referenteàorientação sexual; logo, o que mais se aproxima da Educação Sexual. Assim trabalhamos os artigos pertinentes à nossa temática; encontramos apenas dois. No Brasil ocorre uma real ausência de leis específicas sobre Educação Sexual. Os únicos artigos da LDB relacionados indiretamente com a Educação Sexual são o 1º e o 2º, que abordam as questões de direito e princípios. Eles estabelecem a responsabilidade inicial à família, buscam estabelecer uma ponte entre educação, trabalho e ensino a ser realizado em instituições (Lei 9394/96, 1996). Em linhas gerais, a LDB, no que representa a Educação Sexual, apenas possibilita a elaboração dos Parâmetros de Orientação Sexual.

Para análise das leis gerais, abordamos também a mais recente: a Lei da Inclusão (Lei 13.146/2015), denominada Estatuto da Pessoa com Necessidades Especiais, que entrou em vigor no mês de janeiro de 2016. Ela atende os direitos das pessoas com necessidades especiais. De certa forma, legitima a obrigatoriedade do trato ao diferente, com olhar de direito e não discriminatório. O 18º artigo aborda o direito à saúde, estabelecendo respeito à identidade de gênero, à orientação sexual e às questões reprodutivas (Lei 13.146, 2015). Com a implementaçãodessa lei, asseguram-se aos sujeitos com deficiência o trato com a sexualidade, o que representa avanço.

Os parâmetros curriculares nacionais representam a referência para elaborar as questões básicas para o ensino nacional (Brasil, 2010). Foram criados para difundir os itens básicos para a reforma do currículo nacional e, consequentemente, possibilitar aos profissionais da educação ações de reflexão, estudos e novas buscas no campo epistemológico e metodológico. Cabe ressaltar a necessidade reflexiva dos profissionais da área da educação em relação ao currículo; ele deve ser aberto e dinâmico.

É pertinente lidar com a sexualidade pelo diálogo e é fundamental a transformação pela aprendizagem. O PCN de Orientação Sexual (2010) deve se apropriarde propostas construtivas que propiciam debates e reflexões no âmbito da Educação Sexual.

Esse documento está vinculado à LDB 9.394/1996, foi elaborado, atualizado e reformulado pela Secretaria de Educação Fundamental e seu objetivo central está nas reflexões e discussões dos profissionais envolvidos noscontextos educacionais, mais especificamente voltadas às escolas de Ensino Fundamental.

Qualquer professor e profissionais da educação poderão ser responsáveis pelas propostas de ação nas atividades escolares de educação sexual. É pertinente frisar que toda e qualquer atividade deverá ser comunicada inicialmente aos pais, por meio de reuniões e/ou convocações (PCN, 2010).

Outra questão importante é a necessidade de avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito da sexualidade.

É fundamental realizar uma avaliação contínua do processo de trabalho, solicitando comentários dos alunos sobre as aulas desenvolvidas, o debate dos temas, a postura do educador, os materiais didáticos utilizados, o relacionamento da turma e o que ficou de mais importante para cada um, assim como as dúvidas (PCN, 2010, p. 335).

Fica evidente a intenção de acompanhar as ações desenvolvidas e as pertinências destas. Contudo, o fato da sexualidade ser tratada como tema transversal explicita a realidade de como a sexualidade e a Educação Sexual são trabalhadas no Brasil. O dado documento orienta o respeito à flexibilidade e às possibilidades distintas e adversas que podem ocorrer.

Ressaltamos que a orientação sexual a partir desse PCN atende o terceiro e o quarto ciclos (1º ano ao 5º ano) e em espaços específicos, a partir do 6º ano. Observam-se propostas voltadas para a emancipação educacional; contudo, em outros momentos retornam recorrentemente as perspectivas higienistas.

O PCN de Orientação Sexualaborda perspectivas culturais e se faz importante numa nação com tamanha extensão territorial e repleta de distintas manifestações culturais. Os objetivos abordam a necessidade do respeito pelas questões de expressão sexual e a proteção do sujeito em casos de exploração e coerção sexual, ainda, questões de proteção contra DST, práticas adequadas e corretas do ato sexual propriamente dito (PCN, 2010).

2. Leis referentes à educação sexual em Portugal

A existência de leis específicas em Portugal tem registro desde o ano de 1984. Obviamente devemos entender que o momento histórico refletiu o caráter higienista. Contudo se faz pertinente ressaltar que, mesmo com olhar higienista, Portugal deu passos avançados no campo da sexualidade, em comparação com outras nações.

A primeira lei portuguesa específica na área da sexualidade e da Educação Sexual é produto da Constituição portuguesa. A Lei 3/1984 (Portugal, 1984) visa atender às questões sexuais e acentuar o olhar para a Educação Sexual como instrumento de ações preventivas, principalmente nas questões reprodutivas e das DST. Observamos que a referida lei tem caráter higienista, com ampla força dos métodos de

promoção de saúde e epidemiológicos, criados e recorrentemente atualizados por uma escola positivista.

Ao aprofundarmos a análise, notamos que do 1º ao 5º artigo a Lei 3/1984 apresenta caráter higienista e comportamentalista, ao focar questões direcionadas à consciência do povo e utilizar o planejamento familiar como preponderante, comolhar positivista em face à necessidade do controle dos comportamentos sexuais. (Lei 3/1984, 1984). A referida lei objetivou formar profissionais a partir de um único olhar, o higienista, além de exercer controle sobre a família.

Fica notório o caráter impositivo no Artigo 5º, que objetiva envolver todos os meios públicos e o Artigo 8º, que acrescenta a necessidade do Estado inserir instituições privadas nesse movimento. Já os Artigos 9º, 10º e 11º apresentam-se com caráter completamente epidemiológico, pois tratam e impõem questões como esterilidade e inseminação artificial. Nos artigos restantes, do 13º ao 16º, a Lei 3/1984 se referea questões profissionais, com olhar voltado à estruturação do sistema educacional português para atender à formação específica na área da sexualidade e Educação Sexual, o que de certa maneira foi fundamental para os avanços de pesquisas e estudos dessa temática. (Lei 3/1984, 1984).

Verificamos que essa primeira lei representa um marco histórico para os avanços da Educação Sexual, independente do seu caráter higienista. Graças a ela o tema foi posto em pauta e consequentemente se expandiu para campos de discussão, fortalecendo reflexões e produzindo inovações.

Após quinze (15) anos da criação da Lei da Educação Sexual e Planejamento Familiar, a Assembleia da República Portuguesa sancionou a Lei 120/1999, que reforça as garantias à saúde reprodutiva (1999).

O 1º e 2º artigos daLei 120/1999 deliberam sobre a profilaxia e proteção à reprodução, por meio da informação nos meios de ensino na multidisciplinaridade (Portugal, 1999). Contudo, ao abrirem tal possibilidade, os higienistas possibilitaram espaço para outras áreas do conhecimento, entre elas as humanas e sociais, além da perspectiva da subjetividade, ao tratarem o indivíduo pela faixa etária e singularidade.

Já o 3º artigo da Lei 120/1999 estabelece um dos maiores avanços e marcos da Educação Sexual em Portugal: a criação dos Gabinetes para atendimento e apoio aos alunos no trato à Educação Sexual e à saúde. Esse artigo ainda institui a distribuição de preservativos nas modalidades de ensino superior e secundário (Lei 120/1999, 1999).

O 4º artigo da Lei 120/1999 reforça a Educação Sexual pela comunicação, como utilidade pública e proteção da saúde e a necessidade de se evitar DST, ao exigir o cumprimento do 7º artigo da Lei nº 3/84 (1999). Ainda na óptica higienista, o 5º, 6º e 8º artigos da Lei 120/1999 focam a obrigatoriedade do planejamento familiar como necessidade de proteção social; logo, reforçam como ação de saúde.

A maior predominância da imposição positivista ficou nos artigos 8º, 9º e 10º, que deliberam sobre o aborto e seu caráter legal. Impõem-se os locais onde devem ocorrer e a obrigatoriamente de sete dias, para comunicar às autoridades de saúde tal fato.

Mediante sua Assembleia da República, Portugal estabeleceu o regime de aplicação da Educação Sexual em Meio Escolar, pela homologação da Lei nº 60/2009 (2009). Logo, evidencia-se que os lusitanos não acomodaram e, em espaço de tempo considerável, otimizaram leis que complementaram e expandiram o marco inicial que representou a Lei 3/84, fato que demonstra reflexões, avaliações e acompanhamento das mudanças sociais de uma nação.

O artigo 1º refere-se à aplicação das leis às instituições que ainda protelavam sobre as determinações legais da sexualidade e reforça a obrigatoriedade da Educação Sexual nas instituições públicas e privadas. Já o artigo 2º representa um dos maiores avanços para o trato da Educação Sexual emancipatória, pois delibera sobre a afetividade inserida na perspectiva de pluralidade e contribui para o desenvolvimento dos relacionamentos afetivo-sexuais.

Os artigos 3º, 4º e 5º apresentam caráter técnico-pedagógico, pois estabelecem os padrões pelos quais o trato com a Educação Sexual deve ocorrer, frisam os conteúdos curriculares e a carga horária de cada nível de ensino. O 6º artigo refere-se à perspectiva da Educação Sexual como processo de inclusão obrigatória, e o 7º estabelece que cada turma escolar deverá ter projeto próprio elaborado antes do começo das aulas, o que demonstra uma forma mais singular e direcionada de lidar com a Educação Sexual (Lei nº 60/2009, 2009).

O 8º artigo representa um dos maiores avanços desta lei, pois estrutura e delibera sobre a figura do professor-coordenador, ao exigir que toda escola tenha um profissional responsável pela introdução, supervisão e real aplicação da Educação Sexual. O Estado é responsável pela formação específica ao profissional, vinculado ao Ministério da Educação, pleno avanço contra as estruturas preestabelecidas dos higienistas. Contudo, o 9º artigo volta à perspectiva higienista, com a educação para a saúde, Lei nº 60/2009 (2009).

O 10º artigo explicita as questões do gabinete de orientação nas unidades de ensino, em complementoàs questões direcionadas pela Lei 120/99, e o Artigo 11º exige que todos devem estar envolvidos nas ações da Educação Sexual, principalmente as comunidades, e possibilitar abertura para discussões mais amplas (Lei 120/99, 2009).

Por fim, o 12º, o 13º e o 14º artigos representam os pleitos jurídicos de regulamentação, avaliação e vigor (Lei 120/99, 2009). Logo, a inserção do item avaliação se faz importante, pois estabelece a necessidade do acompanhamento, aplicabilidade da lei e caminhos após a entrada da sua vigência.

Discussão e conclusões

Analisamos que em Portugal as leis denotam linguagem mais direta, clara e menos contraditória, mas mesmo assim, há documentos contraditórios ou contradições no mesmo documento. No Brasil verificamos leis com linguagem extremamente técnica, em determinados momentos confusa e, principalmente, contraditória. De certa forma, as contradições e divergências numa mesma lei e com outras que a antecederam e/ou sucederam, fazem o real imbróglio jurídico que nossa nação experiência. De forma clara, nossa extrema burocracia é reflexo de nossa falha constituição jurídica.

Conseguimos identificar uma considerável discrepância a representação legal entre Brasil e Portugal. Os portugueses elaboraram sua primeira lei específica no campo da Educação Sexual em 1984, ao passo que o Brasil, em pleno século XXI, não apresenta nenhuma lei específica sobre sexualidade, nem sobre Educação Sexual. Os Parâmetros Curriculares são apenas orientações quedirecionam as questões a serem debatidas e apresentadas nos espaços escolares e o primeiro PCN no âmbito da Orientação Sexual foi registrado em 1997. A Constituição brasileira é originária de 1988 e nela identificamos muita pluralidade legal, mas em relação à educação

sexual não encontramos referência direta. Em linhas gerais, Portugal possui três leis no campo da sexualidade e da Educação Sexual, enquanto nós não temos nenhuma. Os Parâmetros Curriculares de Orientação Sexual no Brasil são o único norteador direto sobre a questão em análise, contudo não são leis.

Sobre a forma de lidar com a Educação Sexual e suas particularidades existemaproximações, pois as duas nações apresentam caráter higienista em seus documentos oficiais. De certa maneira observamos a forte influência da WAS, principalmente de sua Declaração de Direitos Sexuais de 1999 (WAS, 2010), onde identificamos a doutrina da saúde como manifesto. A informação é ferramenta primordial em ambos os países. Assim, a ideia é a salubridade sexual por meio do conhecimento, a base da proteção para a qualidade de vida. Todavia, mesmo com força higienista, a última lei portuguesa (Lei 60/2009) estabeleceu a aplicação da Educação Sexual em meio escolar com traços e avanços para uma construção de emancipação sexual, e também avanços iniciais no PCN de Orientação Sexual no Brasil (2010).

No decorrer desta pesquisa constatou-se que os portugueses elaboram estudos sobre o tema e buscam discutir e refletir. No Brasil existem alguns grupos de estudos e discussões, tais como: Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; o Laboratório de Educação Sexual da Universidade Estadual de Santa Catarina; o Núcleo de Estudos de Sexualidade da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.Contudo, faltam propostas jurídicas emancipatórias, que possam nortear os trabalhos de Educação Sexual nos espaços escolares.

Referencias bibliográficas

CHAUÍ, M. (1980) O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Retirado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, LEI FEDERAL, Nº 8069. Rio de Janeiro: Impresa Oficial (1990).

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Nº 9.394. Brasília (1996).

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, Nº 13.146. Brasília (2015).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, LEI Nº 13.005. Brasília (2014).
LEI DA EDUCAÇÃO SEXUAL E PLANEJAMENTO FAMILIAR. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, LISBOA (1984).

Lei que Estabelece o Regime de Aplicação da Educação Sexual em Meio Escolar. Assembleia da República Lisboa (2009).

LEI QUE REFORÇA AS GARANTIAS DO DIREITO À SAÚDE REPRODUTIVA. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1990).

Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual – ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Ministério da Educação, Brasília: MEC / SEF (2010).

WORLD ASSOCIATION FOR SEXOLOGY. UNIVERSAL DECLARATION OF SEXUAL RIGHTS (2008). Retirado em http://www.tc.umn.edu/~colem001/was/wdeclara.htm.

EL MODELO DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EDUCACIÓN. ESTRUCTURAS DE INTERVENCIÓN

Castillo García, Manuel
Consejería de Educación. Inspector de Educación, Sevilla, España
manucastillogar2003@hotmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el modelo de participación española a través del marco jurídico que regula la educación en España. Metodológicamente, se plantea un análisis cualitativo de los contenidos de las leyes y otros instrumentos jurídicos que han sido seleccionados apoyado por el software ATLAS.ti 5.0. El resultado al que se ha llegado se fundamenta por un lado en los principios constitucionales (artículo. 27.7), en el que insta y obliga a la comunidad educativa a participar de forma activa en el sistema educativo español. Por otro lado, a través de distintas estructuras primarias y secundarias, se configura un modelo de participación que deja espacio para atender los diferentes contextos del territorio español, de forma tal que cada ´comunidad autónoma puede diseñar espacios de participación acordes con sus peculiaridades y problemas sociales a través de los Órganos Territoriales. Por otro a través de la investigación histórica referido al marco normativo español, se realiza una síntesis de los principales hitos y normas que han supuesto un avance en el discurso de las políticas de participación, tanto así, que por un lado, se publicó una ley orgánica expresa que hacía mención a la participación "LEY ORGÁNICA 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, y por otro, en la actual ley orgánica vigente, la participación se considera como valor básico de las sociedades democráticas y modernas. (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su texto consolidado de 10 de diciembre de 2013, tras la modificación introducida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa).

Abstract

The aim of this article is to analyze the model of Spanish participation that facilites the legal education framework in Spain. As far as methodology is concerned, a qualitative analysis of the contents of laws and other legal instruments that have been selected supported by ATLAS.ti 5.0 software. The result is based, on one hand, on the constitutional principles (art. 27.7), which encourage and reinforce the educational community to participate actively in the Spanish educational system. On the other hand, through several primary and secondary structures, a model of participation that makes room is configured to respond to different contexts in Spanish territory, so every autonomous region can design structures and procedures in order

to promote the participation according to their singularities and social problems on its territory. Throughout historical research referred to the Spanish regulatory framework, the article exposes a synthesis of the main milestones and standards that have advanced in the discourse of political participation. Firstly in 1995 an organic law was published with the name of "participation, evaluation and Government of schools "and secondly, in the current organic law, participation is considered as a basic value in democratic and modern societies. (Organic Law 2/2006 of 3 May, of Education, modified by the amendment introduced by the Organic Law 8/2013, of December 9, Improvement of Educational Quality).

Palabras clave: Participación, educación, modelo, sociedad, valores, democracia.

Keywords: Participation, education, model, society, values, democracy.

Introducción

Las sociedades modernas, y por ende, los sistemas educativos están sufriendo cambios importantes en este nuevo siglo. Los postulados basados en la participación de los ciudadanos en todas las estructuras sociales están generando movimientos asociativos con los que hay que contar a la hora de planificar y gestionar la tarea educativa, lo que conlleva un aumento de la complejidad de las instituciones educativas. Los distintos sectores que intervienen en la educación pueden y deben mantener una participación activa para aportar soluciones diversas a las tradicionales, para controlar socialmente el funcionamiento de los centros educativos y del propio sistema.

La participación, se ha consagrado como derecho y deber en todas las Leyes Orgánicas educativas de la democracia, como desarrollo de la Constitución Española de 1978. La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE) hacía referencia a la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en dos grandes direcciones: la programación general de la enseñanza y el control del funcionamiento de los centros docentes. El resto de leyes educativas, como se verá a continuación han consagrado a la participación como valor básico de las sociedades modernas y como derecho de todos a construir un sistema acorde con las necesidades y valores de cada territorio. La presente comunicación, pretende dar a la luz todas las estructuras participativas existentes en España, sus funciones de asesoramiento y consulta y el análisis de sus potencialidades en la mejora de la escuela.

1. Objetivo

Investigar y analizar el desarrollo de las políticas normativas relacionadas con la participación en el contexto educativo español, diferenciando los cauces participativos en los distintos niveles.

2. Método

Análisis crítico de textos legales. Se trata de un análisis crítico entendido como la valoración sistemática de distintos instrumentos jurídicos, que conllevan la realización de inferencias, la extracción de conclusiones, comparaciones y críticas.

2.1. Fase I: revisión documental y selección de los documentos

La primera fase de revisión documental y selección de los documentos a comparar en la que se utiliza principalmente el Boletín Oficial del Estado (BOE) y la bibliografía especializada en participación educativa, como principales fuentes de recogida de datos.

2.2. Fase II: análisis del discurso de los textos legislativos

En la segunda fase se analizan los discursos de dichos textos legislativos y documentales con objeto de identificar la "filosofía" implícita en las directrices de las políticas educativas y los aspectos concretos de aplicación los textos. Con el objetivo de facilitar el proceso analítico, se ha optado por apoyar el proceso con las funciones ofrecidas por el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.0. Para el proceso de análisis se ha seguido el esquema propuesto por la Teoría General Inductiva (Thomas, 2003). Con esta opción, sin partir de hipótesis teóricas previas, se ha pretendido conocer los temas más recurrentes en los textos analizados para poder posteriormente analizar sus características, otros temas menos frecuentes y las posibles relaciones entre todos estos elementos entre ambos textos. Se presentan a continuación los pasos que se han seguido en el análisis de datos:

1. Preparación de archivos de datos.
2. Lectura atenta del texto.
3. Creación de categorías.
4. Revisión y perfeccionamiento del sistema de categorías
5. Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades.

3. Modelo De Participación En El Sistema Educativo Español

3.1. Concepto de participación

Los países democráticos han adoptado la democracia como sistema de organización social. Esto supone que la soberanía de la sociedad recae sobre el conjunto de la misma, de tal manera que la opinión de todos sus miembros se expresa mediante la participación, bien directa o indirecta (a través de sus representantes legítimos). Precisamente la participación ofrece legitimidad a las decisiones que se toman por lo que, en la actualidad, se mira desde una doble perspectiva: como un derecho y como deber.

El concepto de participación hace referencia a tomar parte en algo, comunicar, dar parte, etc. NAVARIDAS Y RAYA (2012, 227), en base a la definición de la UNESCO (2007, 11) definieron la participación democrática como la "posibilidad que tienen los miembros de un grupo o institución de intervenir, actuar o tomar decisiones sobre asuntos que les resulta de interés común para alcanzar lo deseado, y todo ello sobre la base imprescindible de la negociación, el consenso o la voluntad colectiva. Desde esta perspectiva, cabría pensar que en un centro educativo el resultado de la participación es tener algo en común (un proyecto educativo).

No obstante, el mero hecho de poder estar en las estructuras de participación, no se considera un verdadero derecho. VELASCO (2000), concibe la participación como un compromiso individual, supone un deber de construcción o reconstrucción de las estructuras dominantes, o lo que hoy se conoce como una deconstrucción o demolición de lo construido para volver a construirlo desde una base actualizada y no apoyada en antiguos pilares que debiliten la nueva organización. Nos referimos a un tipo de participación con un grado de responsabilidad, conocimiento e implicación que debe ser diseñada y organizada por los distintos órganos competentes y responsables en nuestro sistema educativo (Ministerio de Educación, Direcciones Generales de Participación Educativa, u órganos similares) para poder desarrollar sus funciones o competencias con eficacia.

El derecho de algunos sectores educativos (padres y madres) a participar en la mejora del sistema educativo ha sido apoyado por la Comisión Europea y sus Estados Miembros. En este caso se les ha dotado de derechos individuales, como la elección del centro docente, y de *derechos colectivos*, como el de participar en los órganos de Gobierno (EURYDICE, 1997). En España el derecho de participación está garantizado; la CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, establece que "Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca" (CE, 1978. artículo. 27,7).

3.2. Cauces de participación educativa

3.2.1. Órganos Nacionales e Internaciones

La participación de los distintos sectores educativos en España tiene como primeras referencias los llamados Consejos de Instrucción Pública (1843). Sus consejeros eran miembros distinguidos elegidos por el poder político. La LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA de 17 de julio de 1945, estable relaciones que desvelan la motivación del legislador de la época por regular la forma en la que la familia debía interaccionar con la escuela; definiendo esta como comunidad activa instituida por la familia, encontramos una serie de deberes de los padres y tutores como la de velar por la asistencia de sus hijos a la escuela, o cooperar al fomento y desarrollo de las instituciones pedagógicas. Posteriormente pasaron a denominarse CONSEJOS NACIONALES DE CULTURA O DE EDUCACIÓN (época republicana y franquista, respectivamente). No fue hasta la publicación de la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970), cuando se abrió la participación a la sociedad; pero hubo que esperar a la llegada de la LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE, 1985) para dar paso a la sustitución de los consejos anteriores, mediante la creación del Consejo Escolar de Estado, que contemplaba la participación por primera vez del alumnado y del personal de administración y servicios, con funciones consultivas, de asesoramiento y propuesta al Gobierno en relación con los distintos aspectos del sistema educativo. Sus miembros, órganos, etc. están regulados por el REAL DECRETO 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado y por la ORDEN ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado. En Europa a raíz de la celebración de la Conferencia de Consejos Educativos Nacionales/Regionales de la Unión Europea (Lisboa, 18 de marzo de 2000) se creó el Consejo Escolar Europeo, con funciones de asesoramiento y consulta respecto a las políticas educativas europeas.

3.2.2. Órganos Territoriales

La LODE, establece la posibilidad de crear en diferentes ámbitos territoriales organismos de participación, se consideran tres tipos fundamentales:

a) Consejos Escolares Autonómicos.
b) Consejos Escolares Provinciales.
c) Consejos Escolares Municipales.
d) Consejos Escolares Comarcales.

En cada Comunidad Autónoma existe un Consejo Escolar para su ámbito territorial, cuya composición y funciones han sido reguladas mediante Leyes de las Asambleas de la Comunidades Autónomas correspondientes. Estos órganos son consultados principalmente para el diseño y elaboración de normas del ámbito educativo, Reglamentos, Programas de los centros docentes y sobre la Programación anual de la enseñanza en su ámbito territorial.

3.3. Órganos colegiados de participación en los centros escolares

La LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE, 2006) establece que todos los centros docentes deben tener dos órganos colegiados de participación en su control y gestión: Consejo Escolar y Claustro de profesorado. El Consejo Escolar es el órgano de participación que garantiza la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, y el Claustro de profesorado, es el órgano propio de participación de los profesores en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro.

Discusión y conclusiones

El análisis del discurso extraído nos ha permitido identificar las estructuras de acción participativas, comparando las posibilidades de acción transformadoras en el marco nivelar donde se han constituido (consejos escolares de centro, municipales, provinciales, autonómicos y estatal). Este tipo de estructuras se adaptan al modelo constitucional español que configura el espacio territorial sometido a un marco normativo común con margen de autonomía para ejercer la adaptación al conjunto de personas que conviven con un modelo de valores, creencias y cultura próximo y diferente al resto. De igual forma, se llega a la conclusión de la importancia de incentivar la participación activa de una sociedad comprometida por el ejercicio de los derechos ciudadanos, donde imperan las decisiones colectivas. "La búsqueda de la equidad y la cohesión social ha sido una prioridad política creciente en los últimos años, tanto a escala nacional como europea. Animar a los ciudadanos, particularmente a los jóvenes, a participar activamente en la vida política y social ha sido una de las principales formas de abordar estas cuestiones; en este sentido, la educación se ha considerado un medio fundamental para alcanzar dicho objetivo". EURYDICE (2012, 7)

Referencias bibliográficas

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978)

EURYDICE (1997): El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea. (Bruselas, Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural)

EURYDICE (2012): La educación para la ciudadanía en Europa. Bruselas: Doc D/1997/4008/8

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financia miento de la Reforma Educativa (BOE 187/1970 6-8).

LEY de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (Texto Refundido, BOE, 24-12-1953).

LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativa (BOE 4-10-1990).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su texto consolidado de 10 de diciembre de 2013, tras la modificación introducida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa.

LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, del Estatuto de Centros Escolares. (BOE 27-6-1980).

LEY ORGÁNICA 8/1985 de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4-7-1985).

LEY ORGÁNICA 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (BOE 21- 11-1995).

NAVARIDAS, F. Y RAYA, E. (2012). "Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa". Revista Española de Educación Comparada, 20, pp. 223-248.

ORDEN ESD/3669/2008, DE 9 DE DICIEMBRE, POR LA QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO DE FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.

R.D. 82/1996, de 26 de enero, (BOE 20 de febrero) por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

R.D. 8311996, de 26 de enero (BOE 21 de febrero) por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado.

UNESCO/UNICEF (2007): Une approche de l`éducation pour tous fondée sur les droits de l`homme (New York et Paris, UNESCO/UNICEF).

Velasco, J.L. (2000): La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación. Pamplona, EUNSA.

A DESCENTRALIZAÇÃO DO ESTADO E A RELAÇÃO COM CONTROLE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ANÁLISE DO CASO BRASILEIRO E ARGENTINO

Da Silva Tormes, Diego Dartagnan
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
diegotormes2@gmail.com

Carneiro Sarturi, Rosane
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
rcsarturi@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa surge a partir das reflexões realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em função dos estudos em andamento para elaboração de dissertação de mestrado em educação e articula-se com as leituras e pesquisas realizadas no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos/CNPq (UFSM). Trata-se de um estudo que visa analisar aproximações e distanciamentos entre dois sistemas educativos diferentes com base em revisão bibliográfica e documentos legais a respeito dos processos de descentralização do Estado ocorrido no Brasil e na Argentina, em especial a partir dos anos noventa. Particular enfoque deu-se acerca da existência ou não, a partir da descentralização do estado argentino e do estado brasileiro, de dispositivos constitucionais, infraconstitucionais ou normativos que mencionem modelos ou atores de controle e participação social ou estatal nos seus sistemas educacionais. Orienta-se metodologicamente nos conceitos de Bray e Kai (2010) quando tratam da comparação entre sistemas de ensino, Ferreira (2007) quando trata das contribuições da educação comparada para a pesquisa educacional e Centento (2015), Casassus (1989) e Di Gropello (1999) quando tratam da descentralização da educação na América Latina. O estudo considerará ainda elementos legais e normativos, constitucionais ou infraconstitucionais dos países em questão. Percebeu-se diferentes tipos de descentralização ocorridos nos dois países em questão além de perceber-se a existência, no texto legal, da menção a diferentes e diversos modelos ou atores de controle e participação social ou estatal no sistema educativo brasileiro e menções mais genéricas desses modelos ou atores no caso argentino.

Abstract

This research arises from the discussions carried out during the Education Postgraduate Program of the Federal University of Santa Maria (UFSM) and it is linked to the readings and research conducted in the Observatory of Education Program (OBEDUC), supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and developed by Elos/CNPq Research Group (UFSM). The study aims at analyzing the similarities and differences between two contrasting educational systems. It is based on the review of literature and legal documents concerning the State's decentralization process that has been emerging in Brazil and Argentina since the nineties. It was focused on whether there is infraconstitutional, constitutional and regulatory devices that mention models or agents of control and social or state participation in their educational systems from the decentralization of the Brazilian and Argentinian State. The methodology is guided by the concepts of Bray and Lai (2010), when dealing with the comparison of educational systems, Ferreira (2007), when referring to the comparison between educational contributions and educational research, and Centento (2015), Casassus (1989) and Di Gropello (1999), when referring to the decentralization of education in Latin America. This study will also consider some legal, regulatory, constitutional or infraconstitutional elements of the countries aforementioned. Different types of decentralization were observed in both countries. Whereas there was reference to several models and agents of control and social or state participation in the Brazilian Educational System, it was observed that there were more general references of these models and actors in the Argentinian case.

Palavras chave: Descentralização, Controle social, Participação Social

Keywords: Decentralization, Social Control, Social Participation

Introdução

A década de noventa foi um período de grande revisão e modernização do Estado na América Latina (AL) bem como de forte desenvolvimento de mecanismos legais, constitucionais ou infraconstitucionais, que dessem suporte a essas mudanças. Muitas das reformas do Estado sugeridas por organismos internacionais continuaram desenvolvendo-se além da década de noventa em toda a região. Os impactos desse processo tendem a ser muito diferentes em cada país variando de acordo com questões históricas locais, com o tamanho do país, com a organização do Estado, se federado ou unitário, mas são vastas as pesquisas, pelo menos na área da educação, que comprovam a existência de uma reorganização do Estado no sentido de descentralizá-lo.

A presente pesquisa surge no intuito de refletir acerca desse processo, tratando-se de um estudo que analisa aproximações e distanciamentos entre dois sistemas educativos diferentes com base em revisão bibliográfica e documentos legais a respeito dos processos de descentralização do Estado ocorrido, nesse caso, no Brasil e na

Argentina, em especial a partir dos anos noventa. Especial enfoque deu-se acerca da existência ou não, a partir da descentralização do estado argentino e do estado brasileiro, de dispositivos constitucionais, infraconstitucionais ou normativos que mencionem modelos ou atores de controle e participação social ou estatal nos seus sistemas educacionais.

Cabe mencionar que, em virtude da extensão do presente texto bem como da variedade e diversidade de organização dos Estados Nacionais na América Latina, optou-se em estabelecer um recorte e analisar somente esses dois países. Esse recorte deu-se em função de os dois países em questão terem uma organização do Estado de forma federada e tratarem-se de duas das maiores nações latino-americanas, como também possuírem maior número de matrículas na educação obrigatória na região.

Tal pesquisa surge a partir das reflexões realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em função dos estudos em andamento para elaboração de dissertação de mestrado em educação e articula-se com as leituras e pesquisas realizadas no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos/CNPq (UFSM). Optou-se por iniciar uma descrição breve do contexto educacional de cada país, para depois explicitar bases conceituais e elementos de análise e, na sequência, a análise propriamente dita.

1. Bases conceituais

Os dois países em questão estão entre os maiores territórios do mundo e, no caso do Brasil entre os mais populosos. Brasil é o maior país em extensão territorial e em número de habitantes da América Latina e Argentina é o segundo maior país em extensão territorial e o segundo em população. Quando analisamos os indicadores educacionais dos dois países percebemos que a distância quantitativa é imensa em relação aos demais países da região. Segundo dados publicados em 2012 pelos "Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur" [MERCOSUL] (2012), o Brasil conta com 57.786.455 e Argentina com de 14.041.965 matrículas totais na educação obrigatória, sendo os maiores quantitativos de matrículas da região (MERCOSUL,2012).

A estrutura do sistema educacional argentino mudou desde a década de 90, desenvolvendo a ideia de quatro níveis educacionais: inicial, primário, secundário e superior. A etapa inicial vai até os 5 anos sendo esse último obrigatório, a secundária começa aos 6 anos e vai até aos 12 anos de idade, já a secundaria atende jovens dos 12 aos 17 anos e, depois disso a educação superior que não é obrigatória e se ocupa dos cursos de graduação e pós-graduação. Já o Brasil, onde também ocorreram mudanças na educação básica obrigatória no mesmo período, há duas etapas (educação básica e superior) sendo que essas são subdividas. A educação básica compreende 3 etapas: educação infantil (0 até 5 anos), ensino fundamental (6 até os 14 anos) e ensino médio (15 até os 17 anos) sendo que a matrícula é obrigatória dos 4 aos 17 anos. A educação superior é dividia em duas etapas, graduação e pós-graduação, que não são de matrícula obrigatória.

Descritos os países selecionados, cabe mencionar que a presente pesquisa trata-se de um estudo que visa analisar aproximações e distanciamentos entre os dois sistemas

educativos com base em revisão bibliográfica e análise de documentos legais a respeito dos processos de descentralização do Estado ocorrido nesses países analisando a existência ou não, a partir desse processo, de dispositivos legais ou normativos que mencionem modelos ou atores de controle e participação social ou estatal nos sistemas educativos dos países selecionados.

Para isso buscou-se as ideias de Bray e Kai (2010), quando tratam da comparação entre sistemas de ensino, mencionando que esse tipo de comparação possui larga tradição no campo da educação comparada (EC) e se encontra nas origens desse campo de estudo. Mas os mesmos autores mencionam que analisar sistemas educativos nacionais não significa necessariamente analisar os sistemas existentes dentro do sistema nacional. Ideia essa muito relevante na presente pesquisa uma vez que os dois países em questão são Estados Federados[1] que contam com grande autonomia dos sistemas subnacionais, em especial a partir da descentralização do Estado ocorrida na década de 90. Nessa pesquisa, assim como Bray e Kai (2010), entende-se sistema nacional de educação como o conjunto de ações ou estruturas nacionais vinculadas ao poder estatal que, em geral, possui ações de ensinar, ofertar, regular e controlar a educação local.

Usar a educação comparada para desenvolver tal pesquisa foi uma escolha no sentido de, como diz Ferreira (2007), desenvolver uma dinâmica de raciocínio para identificar semelhanças e diferenças entre os dois sistemas de ensino analisados e interpretá-los considerando o contexto histórico e social no qual se encontram. Ferreira (2007) ainda menciona diferentes abordagens nos estudos em educação comparada entre elas aponta a abordagem que denomina de sócio-dinâmica, a qual traduz da seguinte forma:

Estamos seguramente sobre uma perspectiva que recusa ser só portadora da denúncia ou da constatação. Ela pretende ser pró-activa, construir saber, contribuir para um conhecimento mais consciente e para políticas e práticas mais conscienciosas no domínio da educação. Ela deve integrar a ingenuidade necessária, que já outras abordagens demonstraram, para que a Educação Comparada seja portadora de um saber com sentido que incorpore a esperança de um mundo melhor (Ferreira,2007, p. 137).

Longe de ser tão amplo e pretencioso, mas com a necessidade de descrever, entender e construir saberes acerca de políticas e dos modelos ou atores de controle e participação social ou estatal existentes nos sistemas educacionais estudados, é assim que se pretende escrever tal pesquisa. Países distintos, com colonização diferentes e com diferença de mais de um século na organização de seus sistemas educacionais podem apresentar semelhanças nas mudanças educacionais ocorridas na transição do século XX para o século XXI.

Os sistemas educacionais do Brasil e da Argentina passaram, como já foi dito, por mudanças na década de 90 dentro do processo de descentralização do Estado, ocorrido de modo geral na AL. Centento (2015), Casassus (1989) e Di Gropello (1999) abordam amplamente a questão da descentralização e da democratização da educação na América Latina. Di Gropello (1999) ao analisar modelos de descentralização educativa na AL, menciona que se considera descentralização a transferência de responsabilidades do governo central para autoridades públicas

[2] A federação, atualmente, passou a ser um produto jurídico-político no qual determinadas regras são estabelecidas dentro da existencia de uma nação. [...] A federação é uma entidade política que cobre uma grande comunidade territorial e, por ser de uma dimensão maior, subdivide-se em entidades federadas menores, transferindo para esas entidades poderes de atribuições de competencias próprias da vida regional (Andrada, 2012).

autônomas ou semiautônomas ou ainda para entes subnacionais. Nesse caminho de transferência de responsabilidades a autora menciona que esse processo pode significar, em virtude da falta de capacidade técnica dos níveis subnacionais, baixa participação da comunidade na tomada de decisões a respeito da gestão dos serviços descentralizados, nesse caso, a educação. A autora faz um amplo estudo a respeito dos graus de autonomia delegadas aos entes subnacionais estabelecendo categorias de graus de descentralização, entre eles, um modelo de descentralização chamado principal agente de intensidade média no qual " [...] los niveles subnacionales tieten un grado de independência relativamente elevado em casi todas las principales funciones, pero siguen respondendo em medida importante al nível central [...]" (Di Gropello, 1999, p.157). Sobre essa categoria de descentralização menciona que um dos limites é o fato de que a dependência do financiamento central e do controle do poder central tornam difícil o equilíbrio entre autonomia e controle no processo de descentralização das relações entre os atores locais e centrais. Esse processo de descentralizar serviços educacionais, segundo a autora, ocorreu na maioria dos países latino-americanos seja por questões econômicas fiscais, por reorganização do papel do Estado, por questões de eficiência ou de ampliação da participação social.

Ao analisar a descentralização dos sistemas educativos na AL, Casassus (1989) menciona que a disposição do nível central em desfazer-se voluntariamente de poderes que historicamente lhe pertenciam, situa-se no nível político estratégico de legitimação do Estado. Nesse sentido é possível pensar que, além de demandas de organismos internacionais ou de uma agenda neoliberal no continente, o processo de descentralização pode localizar-se na perspectiva de manter o poder e a legitimação do papel central dos Estados Nacionais em períodos de contestação desse poder. Essa situação, segundo o autor, está mais situada no âmbito da crise do papel do Estado central na região e a necessidade maior fortalecimento e aproximação com a sociedade civil. Ou seja, esse processo de descentralização educacional deve ser entendido como "[...] una respuesta a las insuficiencias para resolver los diversos problemas educacionales que em distinto grado han demonstrado poseer los Estados centralizados de la región [...]" (Cassasus,1989, s.p.). Mas não desconhece a relação do processo de descentralização educativa ocorrido na região com o endividamento dos países da região junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Há que se pensar que esse processo teve efeitos democratizantes, não somente no acesso ao sistema educativo, como também na participação social nos processos de gestão educativa na região.

Variadas foram as manifestações concretas desse processo e, na sequência, nos propomos a analisar os dados coletados a respeito de alguns aspectos, quais sejam, a existência ou não de dispositivos que mencionem modelos ou atores de controle e participação social ou estatal nos seus sistemas educacionais

2. Análise dos dados

A respeito do processo de descentralização do Estado brasileiro em relação aos serviços educacionais, cabe mencionar que desde a década de 1930 os sistemas estaduais de educação já estavam funcionando e, em escala menor, os sistemas municipais. Mas foi a partir da década dos anos 1970, no período ditatorial, que a municipalização se desenvolve com

força e, na década de 1980, chamada década da redemocratização, a nova Constituição Federal de 1988 (CF/1988), reorganizou o papel e as funções do Estado elevando os municípios a condição de ente federado e lhes dando autonomia para instituírem seus sistemas de ensino com prioridade de oferta para a educação infantil (0 até os 5 anos) e, de forma compartilhada com os estados, o ensino fundamental (6 aos 14 anos). Além disso, a nova CF/1988 trouxe como princípio constitucional na gestão da educação "gestão democrática, na forma da lei. " (Brasil, 1988). Na prática esse princípio significou o surgimento de mecanismos de participação nos municípios e nas escolas como forma concreta de descentralização do Estado.

A partir de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil,1996), surgem os conselhos estaduais e municipais de educação, órgãos normativos dos sistemas de ensino municipais e estaduais como reflexo da existência antiga do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tais conselhos são regidos por leis próprias aprovadas no âmbito dos estados e municípios e, de acordo com o estabelecido na LDB/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Brasil, 1996)

Percebe-se que a Constituição Federal de 1988 influenciou outros marcos regulatórios, nesse caso a LDB/96, que aprofundou a descentralização dos serviços educacionais do nível central para os níveis periféricos, nesse caso, aos demais entes federados, até chegar nas escolas. A CF/88 e a LDB/96, não somente descentralizaram a responsabilidade pela oferta e pela matrícula, como também dotaram de autonomia de gestão os entes subnacionais. A determinação é que os sistemas de ensino (estaduais e municipais) definam normas de gestão democrática considerando a participação dos professores e da comunidade escolar. Menciona ainda o projeto pedagógico da escola, numa clara referência de autonomia de cada escola brasileira na construção de seu próprio projeto e, ainda, a existência de conselhos escolares formados pela comunidade. Esses procedimentos demonstram a intenção do Estado central em demandar a responsabilidade não somente pela oferta do serviço educacional para os demais entes federados, como também demandar a existência de participação da comunidade escolar e dos professores na gestão da educação. Cabe ainda menção ao artigo 15 da LDB/96 sobre a responsabilidade dada aos sistemas de ensino dos estados e dos municípios para que aumentem a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas. Esses elementos são interessantes, pois, não somente os entes federados (estados e municípios) são atores no processo de descentralização do Estado que tiveram suas competências ampliadas, mas as escolas também, passaram a ter mais autonomia e responsabilidades.

A respeito dos conselhos, cabe dizer que, no Brasil a competências dos conselhos escolares é muito variada, uma vez que eles são regulamentados pelas leis de cada município, mas de modo geral, pode-se dizer que compete a eles, formados pelas comunidades escolares, participar nas decisões de gestão pedagógica e financeira das escolas. A respeito dos conselhos de educação, a variedade de legislação se repete,

confirmado a tradição federada do país. Mas, de modo geral, esses conselhos são formados por pessoas das comunidades locais com a função de fiscalizar e normatizar a oferta dos serviços educacionais sob responsabilidade dos entes federados.

O processo de descentralização da educação argentina também foi grande, mas é preciso considerar as diferenças históricas e políticas de cada país. A cidade de Buenos Aires, por exemplo, é autônoma na condução dos seus assuntos educacionais, diferente do que ocorre com a capital federal do Brasil. O processo de descentralização dos serviços educacionais argentinos começa na década de 1970 com a transferência das responsabilidades da gestão dos estabelecimentos de ensino primários e secundários para as províncias. A "Constituición de la Nación Argentina" (Argentina,1853) (CNA) com reformas em 1860, 1866, 1898, 1957 e 1994 deixa claro a opção federada do país e, de acordo com a última alteração, em seu artigo 5º dá plena autonomia para cada província construir sua própria constituição que considere também a autonomia do município. Assim, o federalismo argentino possui, três entes federados (Nação, Buenos Aires e as Províncias) e a existência de autonomia dos municípios depende de cada constituição provincial. O artigo 123, numa clara tendência a descentralização, reconhece a necessidade de as constituições provinciais assegurarem autonomia dos municípios regulando o alcance da ordem institucional, administrativa e financeira dos municípios. Na prática, a descentralização até os níveis municipais, no caso argentino, é muito variada e pouco fortalecida.

Por outro lado, a "Ley de Educación Nacional 26.206" (Argentina, 2006) traz vários elementos que ampliam e fortalecem o processo de descentralização educacional. Logo nos artigos iniciais aparece mencionada a responsabilidade dos entes federados, sem mencionar responsabilidades dos municípios, confirmando a tendência da descentralização até o as províncias. O artigo 11 dessa lei determina os fins e objetivos da educação argentina, entre eles "Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles" (Argentina, 2006). Aqui é importante perceber que a lei menciona a participação democrática nas instituições educativas, algo que pode assemelhar-se ao princípio constitucional brasileiro de gestão democrática. Ampliando essa noção o artigo 67 dessa lei, ao mencionar os direitos e deveres dos docentes, elenca entre eles "A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela" (Argentina, 2006). A descentralização, não somente entregou responsabilidades para as províncias, mas também chegou até a escola.

Outro elemento existente na "Ley Federal de Educación" é o "Consejo Federal de Educación" que é formado por membros da comunidade acadêmica, do Congresso Nacional, organizações de trabalho e "organizaciones gremiales docentes". Isso é importante uma vez que esse conselho participa do processo de avaliação da educação nacional, coordena a política educacional e propõe critérios e modalidades para o desenvolvimento do sistema educacional argentino. Assim, ter elementos como "grêmios docentes" inseridos nesse processo pode ser um mecanismo de democratização e participação na gestão e avaliação da educação nesse país.

Outro elemento importante a ser mencionado no ordenamento jurídico argentino é a " Ley de Cooperadoas Escolares, Ley 26.759" sancionada em 2012. Essa lei coloca a escola e a comunidade escolar em evidência ao determinar que:

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizan -conforme la Ley de Educación Nacional 26.206- la participación de las familias y de la comunidad educativa en las instituciones escolares en general y, en particular, a través

de las cooperadoras escolares, como ámbito de participación de las familias en el proyecto educativo institucional, a fin de colaborar en el proceso educativo de los alumnos y alumnas (Argentina, 2012).

Percebe-se que garantir a participação através da "cooperadoras" é uma responsabilidade de todos os entes federados e não somente uma possibilidade. Mecanismo esse que, dentro do estado descentralizado, pode possibilitar maior participação e controle social na gestão da escola. Entre as responsabilidades das cooperados estão:"[...] democratización de la gestión educativa; mejora de los establecimientos escolares, fomento de prácticas solidarias y de cooperación." (Argentina, 2012). Pode-se pensar que tal ação descentraliza ainda mais as responsabilidades do Estado Nacional, levado a responsabilidade, também para as escolas e para as comunidades escolares no sentido de melhorar a qualidade educacional. Os demais artigos dessa lei mencionam a necessidade de regulamentação em cada província ou município a respeito do funcionamento das cooperadoras incluindo as possibilidades de captação de recursos para as escolas.

Discussão e conclusões

Ao analisarmos os processos de descentralização do Estado ocorrido no Brasil e na Argentina, com foco na existência ou não, a partir da descentralização do estado argentino e brasileiro, de dispositivos constitucionais, infraconstitucionais ou normativos que mencionem modelos ou atores de controle e participação social ou estatal nos seus sistemas educacionais, percebeu-se mais aproximações que distanciamentos entre os dois sistemas educativos em questão.

Em que pese o fato de o processo de descentralização do Estado no Brasil ser mais antigo e, talvez em função disso, estar mais amplo e profundo, na Argentina também ocorreu processo semelhante. Esse processo não somente descentralizou o Estado Nacional colocando a responsabilidade da oferta, financiamento e gestão da educação na mão dos entes subnacionais, como possibilitou maior democratização das relações na gestão educacional e do acesso ao sistema educacional. Centeno (2015) fez amplo estudo a respeito do processo de democratização e inclusão educacional na AL e percebe-se que no período em que a descentralização do Estado desenvolveu-se, ampliou-se também o acesso ao sistema educacional.

No caso de Brasil e Argentina encontramos diferentes tipos de descentralização bem como a existência, no texto legal, da menção a diferentes e diversos modelos ou atores de controle e participação social ou estatal. No caso brasileiro a autonomia dos municípios é um traço forte da descentralização do Estado, determinada pela CF/88 e pela LDB/96, que significou, na prática, o surgimento de Conselhos Municipais de Educação (CME) e de sistemas municipais autônomos de educação, além da autonomia da escola. Ou seja, a descentralização, no Brasil, não somente deu autonomia aos municípios, mas inseriu novos atores como os CME e os conselhos escolares que ampliaram a participação social e a democratização da gestão educacional no âmbito dos municípios e das escolas.

Já na Argentina o processo de descentralização, a julgar pelos documentos analisados, foi menos radical chegando somente até as províncias. A autonomia dos municípios não existe de forma constitucional e depende das

forças políticas e das concepções e tradições ideológicas de cada província ao aprovar leis que deem poderes aos municípios. Na educação argentina percebe-se a descentralização para as províncias, mas a própria legislação determina que a responsabilidade é cooperada entre a Nação, a cidade autônoma de Buenos Aires e as províncias. Há a existência de atores de controle e participação social como as "cooperadoras escolares" ou estatal no caso do "Consejo Federal de Educación".

Considerando que as "cooperadoras escolares" são formadas por membros da comunidade, assim como os CME e os Conselhos Escolares no Brasil, consideramos esses atores como de controle e participação social, já o "Consejo Federal de Educación" pode ser considerado de controle estatal uma vez que o Congresso Nacional Argentino e o Ministério da Educação desse país também fazem parte desse conselho, além de entidades sociais. Em geral a descentralização do Estado gerou atores e elementos de participação e controle social e estatal da educação, bem como pode ter fortalecido o acesso e a democratização da gestão educacional nos dois casos estudados.

Referencias bibliográficas

ANDRADA, J.B.T.A. (2012) Federação. In. C.L.F. Castro e C.R.B. Gontijo (Eds.) Dicionário de Políticas Públicas. Barbacena. EdUFMG.

ARGENTINA. CONSTITUICIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. Cámara de Diputados de La Nación. Disponível em: < http://www.diputados.gov.ar/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/constitucionNacional.html> Acesso em: 10 mai. 2016.

ARGENTINA. Ley de Coperadoras Escolares, Ley Nº 26759. Cámara de Diputados de La Nación. Disponível em: < http://www.diputados.gov.ar/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/legislacionNacional.html>. Acesso em: 10 mai. 2016.

ARGENTINA. Ley Nacional de Educación. Cámara de Diputados de la Nación. Disponível em:< http://www.diputados.gov.ar/secparl/dgral_info_parlamentaria/dip/legislacionNacional.html>. Acesso em: 10 mai 2016.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2016.

CASASSUS, J. (1990) Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en America latina: fundameentos y dimensiones criticas. Boletín 22 Proyecto principal de Educación en América latina y Caribe. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000874/087493s.pdf> Acesso en: 28 abr. 2016.

CENTENO, C.P. (2015) Avances y límites del proceso de democratización e inclusión educativa en América Latina en el siglo XXI. V Congreso Internacional de Estudios Comparados en Educación, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Disponível em:< http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab097.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

DI GROPELLO, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. Revista de la CEPAL, vol 68 , pp. 153.

FERREIRA, A.G. (2008). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação, Vol. 31, pp. 124-138.

FILMUS, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. Centro Latinoamericano para la Administración y el Desarrollo. Disponível em: < http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/010-febrero-1998/la-descentralizacion-educativa-en-argentina-elementos-para-el-analisis-de-un-proceso-abierto>. Acesso em: 02 mai. 2016.

MERCOSUL. INDICADORES ESTADÍSTICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL MERCOSUR 2012. Disponível em:< http://edu.mercosur.int/pt-BR/estatisticas/finish/1328-indicadores-educacionais-mercosur/822-indicadores-educacionais-mercosur-2012.html>. Acesso em: 05 mai. 2016.

OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O CONTROLE SOCIAL: COMPARANDO POLÍTICAS PÚBLICAS

Tormes, Diego Dartagnan da Silva
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Brasil
diegotormes2@gmail.com

Dalla Corte, Marilene Gabriel
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Brasil
marilenedallacorte@gmail.com

Resumo

O presente estudo desenvolve-se a partir das reflexões feitas no âmbito do Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação em articulação com o Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria e financiado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação. Busca-se analisar as aproximações e distanciamentos existentes nos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e 2014 no que diz respeito ao controle social de políticas públicas educacionais e do financiamento da educação básica pública no Brasil. O estudo desenvolve-se a partir da leitura e análise de documentos legais brasileiros que orientam a política educacional do Brasil, quais sejam, as Leis Federais n. 10.172 de 2001 e n. 13.005 de 2014 que instituem os PNE, bem como demais marcos regulatórios brasileiros, e da pesquisa no banco de dados do Pró-Conselho a partir da participação dos conselheiros no programa. Orienta-se metodologicamente a partir dos conceitos de Ferreira (2007) ao tratar das contribuições da educação comparada para a pesquisa educacional, Rui (2010) quando aborda a comparação de políticas educacionais, entre outros marcos legais que tratam do controle social e participação social. A partir desse levantamento de dados e da análise documental percebeu-se que, apesar da distância histórica entre as duas políticas educacionais propostas pelos dois PNE, os dois documentos propuseram a manutenção de estratégias de empoderamento e controle social em metas e estratégias a serem atingidas no seu período de vigência. Especial destaque ao fortalecimento da atuação dos Conselheiros Municipais de Educação e dos Concelhos de Controle e Acompanhamento Social do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério.

Abstract

This study was refined from the ideas that emerged in the Education Observatory from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in agreement with the Continuing Education Program of Municipal Directors of Education (Pro-Council). It was developed by the Federal University of Santa Maria (UFSM) and funded by the Department of Basic Education of the Ministry of Education (SEB / MEC). It aims at analyzing the similarities and differences found in the 2011 and 2014 National Education Plans (PNE) regarding to social control of educational public policies and basic public education funding in Brazil. The study was based on the readings and the analyses of Brazilian legal documents that guide the Educational Policy such as Federal Laws 10.172/ 2001 and 13.005/2014 which regulate the PNE as well as other regulatory laws and research in the database of Pro-Council. Its methodology is based on the concepts of Ferreira (2007), regarding to the contributions of compared education to the educational research, and Rui (2010), regarding the comparison of educational policies as well as other documents about the social control and participation. It was observed that in spite of the historical differences between the educational policies proposed by both PNE, the documents agree in the maintenance of empowerment strategies and social control through goals to be achieved during the process. The strengthening of the role of the Council of Education and other Councils related to Development, Funding and Improvement of Education was also observed.

Palavras chave: Controle Social, Plano Nacional de Educação, Políticas Públicas, Participação Social.

Keywords: Social Control, National Education Plan, Public Policies, Social Participation

Introdução

Esta produção desenvolve-se a partir da leitura e análise de documentos legais que orientam a política educacional do Brasil, quais sejam as Leis Federais n. 10.172 de 2001 e n. 13.005 de 2014 que instituem o Plano Nacional de Educação (PNE) e, também, elementos constituintes do banco de dados do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) a partir da participação dos conselheiros no programa.

Orienta-se metodologicamente a partir dos conceitos de Ferreira (2007) quando trata das contribuições da educação comparada para a pesquisa educacional, e de Rui (2010) quando aborda a comparação de políticas educacionais, entre outros marcos legais e normativos brasileiros que tratam do controle social e participação social.

Cabe mencionar ainda que esse estudo se desenvolve a partir das reflexões feitas no âmbito do Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação (CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Elos/Cnpq/UFSM em articulação com o Pró-Conselho desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria e financiado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério

de Educação. Nele, objetiva-se analisar as aproximações e distanciamentos existentes nos dois PNE aprovados, em 2001 e em 2014, no que diz respeito ao controle social de políticas públicas educacionais e do financiamento da educação básica pública no Brasil.

1. Contextualizando a temática a partir das interfaces de um estudo comparado

Quando comparados com os países da América Latina e até mesmo da Europa, poucos são os casos que superam o Brasil no tamanho da oferta do serviço educacional. O fato de estarmos entre os países com maior extensão territorial e maior quantitativo populacional contribui para a extensão e complexidade do sistema educativo oficial. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2015), somente na educação básica obrigatória, dos 04 aos 17 anos, o país tem 50.042.448 alunos matriculados distribuídos em 190.706 escolas. Isso é mais que a população espanhola ou que a população de Suécia, Noruega, Finlândia e Dinamarca juntas. Somam-se a isso as dimensões continentais do país, o que resulta em uma grande diversidade geográfica e climática necessitando políticas de transporte e assistência estudantil muito diversificadas. Ao mesmo tempo que há praias em abundância há regiões serranas onde a neve é frequente, bem como distantes regiões amazônicas ou pantaneiras. Esse contexto torna o investimento em educação e a gestão de políticas educacionais no Brasil um assunto muito complexo e diverso. Alia-se a essa questão o fato de o país somente começar a investir em educação e compreendê-la como elemento central no desenvolvimento econômico e social da nação na década de 1930.

Considerando a organização política do Brasil pós-ditadura, a Constituição Federal de 1988 foi aprovada com concepções mais democráticas, listando uma série de direitos inalienáveis, entre eles o acesso à educação. A Constituição contém princípios que devem nortear a educação, entre eles o princípio da gestão democrática mencionado em seu artigo 211.

Sobre a gestão democrática e a participação social é importante mencionar que

Esse movimento de democracia, autonomia, e descentralização surgido pós-CF/88, materializou-se, no âmbito dos municípios, através de órgãos colegiados de debate, normatização e fiscalização de políticas públicas, entre eles os Conselho Municipais de Educação (CME) e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da educação (CACS-FUNDEB). Esses colegiados são instâncias de participação social e controle das políticas públicas educacionais [...] (Sarturi e Tormes, 2015, p. 69)

É possível pensar que a gestão democrática, compreendida como participação social na gestão e fiscalização de políticas públicas educacionais, não é, no caso do Brasil, somente uma determinação constitucional, mas insere-se no contexto histórico nacional e internacional e, materializou-se na criação de órgãos colegiados (conselhos) que tem, entre seus membros, diversos representantes das comunidades em que estão inseridos, entre eles: pais, alunos, professores, representantes dos poderes públicos locais, sindicatos, etc.

Conselhos, no Brasil, existem em diversas áreas da gestão pública e, especificamente, na educação há dois conselhos que para esse

estudo interessam: Conselhos de Controle e Acompanhamento Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS-FUNDEB) e Conselhos Municipais de Educação (CME).

O CACS/FUNDEB é definido por Lei Federal n. 11.494 de 2007, sendo órgão colegiado e representativo de diferentes segmentos sociais possuindo diversas funções, entre elas: fiscalizar as aplicações de recursos educacionais distribuídos através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária municipal; acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; analisar as prestações de contas referentes programas educacionais, formulando pareceres conclusivos acerca da aplicação de recursos.

Os CME são órgãos também de natureza colegiada e com ampla representatividade social, porém não regulamentados por lei federal. Cada estado e município deve criá-los por lei própria e com competências variadas. Contudo, é possível localizar competências comuns como fiscalizar e normatizar a educação local além de mobilizar para o debate educacional. A respeito das funções dos CME cabe afirmar, nas palavras de Bordignon (2009, p. 59), que os CME "[...] são órgãos de representatividade social e deliberação plural, espaço privilegiado para estabelecer o contraponto da deliberação singular do executivo", o que pode potencializar espaços de participação, autonomia e democratização das instâncias educacionais nos municípios.

É importante destacar que entre os deveres do Estado com a educação nacional está o de investimentos mínimos que, segundo o artigo 212 da CF/88, são de 18% (União) e 25% (Estados, o Distrito Federal e os Municípios) da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988). Até aqui percebemos que o ordenamento jurídico brasileiro determina não somente aplicações mínimas de recursos como também a gestão democrática e autonomia dos entes federados em organizar os seus CME e os CACS/FUNDEB para que normatizem e/ou fiscalizem a educação local.

A partir daqui analisar-se-á as aproximações e distanciamentos existentes nos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e 2014 no que diz respeito ao controle social de políticas públicas educacionais e do financiamento da educação básica pública no Brasil. Cabe destacar que os PNE são políticas de Estado mencionadas na CF/88 com ações, metas e estratégias estabelecidas em lei a serem executadas durante dez ano. Conforme Possebon, Sarturi e Tormes (2015) a ideia de PNE não é nova na educação brasileira e vem desde a década de 30 por iniciativa dos Pioneiros da Educação Nova[1]. O primeiro PNE no período pós redemocratização foi aprovado em 2001 através da Lei Federal n. 10172 e contava com 292 metas e estratégias para a educação nacional, já o segundo PNE foi aprovado em 2014 pela Lei Federal n. 13.005 e contava com 274 ações planejadas para serem desenvolvidas até o ano 2024.

[1] O movimiento dos Pioneiros da Educação Nova foi um movimiento de intelectuias e artistas brasileiros surgido na década de 1930, momento de reorganização política e social brasileira, que repensava a educação propondo mudanças nesse setor e é considerado o marco da organização do sistema educacional brasileiro.

Ao analisarmos o controle social nos dois PNE foi necessário levar em conta o que Ferreira (2007) compreende acerca da construção da realidade em estudos comparados:

O que importa é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas (Ferreira. 2007, p. 125).

Assim, ao comparar como os dois planos mencionam os CME e os CACS/FUNDEB, deve-se levar em conta que, após um conturbado século de República, o Brasil, apesar das rupturas democráticas, das grandes diferenças de atores e cenários políticos, econômicos e sociais, os dois PNE foram construídos sob e a influência de uma agenda mais democrática e mais federativa do que até então se produzia e pensava gestão educacional. Ferreira (2007) menciona que nessa perspectiva a postura da educação comparada não deve ser somente de denúncia, mas também ser proativa no sentido de construir saberes e contribuir para a análise e compreensão de políticas públicas, nesse caso os PNE.

Por sua vez, Rui (2010, p. 300) afirma que políticas públicas são coletivas e não é fácil separá-las dos contextos que vivem os países encontrando-se no centro "[...] de luchas políticas entre aquellos que sólo veen los resultados instrumentales y aquellos que veen potencial emancipatório". Ainda, analisando políticas públicas e educação comparada, Rui (2010) coloca que a comparação de políticas educacionais só pode ser feita se procuramos compreendê-las em seus contextos e como seus processos acontecem. O autor também menciona que as políticas educacionais são fruto de diferentes agendas e influências e, nesse sentido, nos parece pudente afirmar que os PNE em análise foram construídos em contextos econômicos e políticos diversos. O PNE de 2001 foi aprovado em contexto de redemocratização do Estado Nacional Brasileiro, de abertura econômica, forte privatização de serviços estatais, universalização do ensino fundamental, controle inflacionário e modernização do Estado. Já o PNE de 2014 foi aprovado a partir de uma década de estabilização econômica, forte inclusão econômica e social das classes mais pobres, ampliação do acesso ao ensino superior e a educação infantil, bem como fortalecimento do controle social e estatal na educação brasileira.

2. Os pne e o controle social de políticas públicas no Brasil

No PNE de 2001 temos um capítulo inteiro destinado ao financiamento e gestão da educação, contando com 36 ações a serem alcançadas em uma década. No que diz respeito ao financiamento propôs-se, de forma resumida, ampliar os recursos em especial para educação de jovens e adultos e para programas de renda mínima vinculado à educação, destinados às famílias mais pobres. Quanto à gestão democrática e controle social o plano apresenta, nesse capítulo, 6 ações relacionadas aos mecanismos de gestão democrática e controle social. Por outro lado, não se pode deixar de mencionar que também há, em outros capítulos, objetivos/metas tratando de controle e participação social, mas, na perspectiva de estabelecer paralelo com o PNE de 2014, optamos em analisar somente esse último capítulo do PNE de 2001.

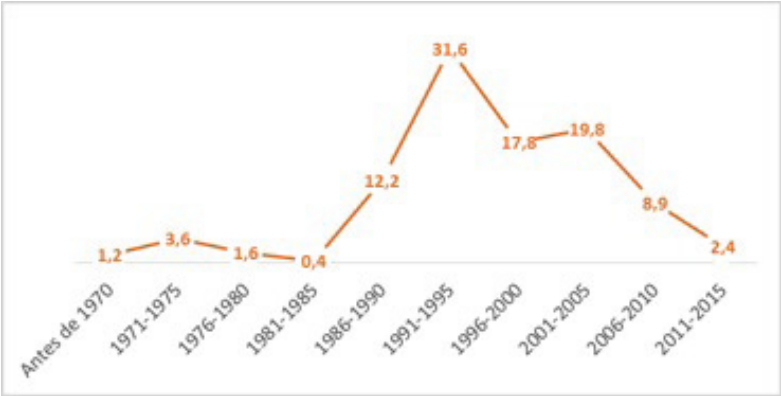
O segundo objetivo/meta daquele PNE já mencionava a necessidade de

Implementar mecanismos de fiscalização e controle que assegurem o rigoroso cumprimento do art. 212 da Constituição Federal em termos de aplicação dos percentuais mínimos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Brasil, 2001)

Articulada a essa meta encontra-se a meta 5 mencionando a necessidade de articular e mobilizar os Tribunais de Contas (TC), as Procuradorias (PR) da União e dos Estados, os CACS/FUNDEB, os sindicatos, as organizações não-governamentais e a população para exercerem a fiscalização dos recursos públicos e do cumprimento das metas (BRASIL, 2001). O que percebemos é clara intenção em mobilizar não somente órgãos estatais (TC e PR), mas, também, a população em geral, individualmente ou em órgãos colegiados no controle social.

Há as metas/objetivos 21 e 22 que tratam da necessidade de criação de CME e da definição de normas de gestão democrática em cada sistema de ensino, afim de garantir a participação da comunidade na gestão da educação pública. Sobre isso, nos dados relacionados ao estudo de Dalla Corte et al., referentes a conjuntura dos CME no estado do Rio Grande do Sul, encontramos percentuais relativos à evolução da criação de 243 CME no RS.

Gráfico 1 – Histograma da criação dos Conselhos Municipais de Educação no RS.



Fonte: Produzido por Dalla Corte et al (2016), com base em dados do Pro-Conselho/UFSM, 2013 a 2015.

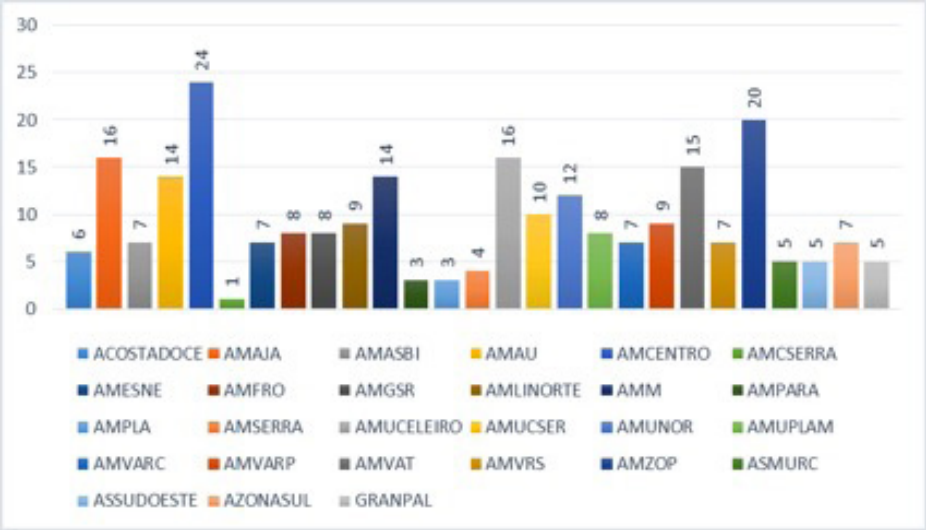
Conforme o gráfico, verificamos que o fluxo de criação de CME cresce a partir da Constituição Federal de 1988, com a promulgação da LDBN n. 9.394/96, bem como do advento do PNE 2001 (Lei n. 10.172) no cenário educacional brasileiro. Com a aprovação do PNE 2001-2011, o CME passou a ser reconhecido como mecanismo de democratização da gestão educacional e, nesse sentido, os municipios passaram a sentir-se corresponsáveis pela implementação da política educacional, uma vez que tais conselhos constituem-se, em sua essência, mecanismos de descentralização das políticas públicas educacionais potencializando a gestão participativa e compartilhada.

Em que pese a distância temporal e as diferenças econômicas e sociais do Brasil no momento de sua elaboração, o PNE de 2014, trouxe metas desdobradas em diversas estratégias sem o devido diagnóstico, diferente do PNE de 2001 que contava

com amplo diagnóstico dos objetivos/metas. Entre as metas do PNE de 2014 encontramos a meta 19 que projeta assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. A partir dessa meta foram previstas 8 ações para o fortalecimento da gestão democrática e do controle social destacando-se as estratégias 19.2 e 19.5 que projetam, respectivamente, ampliar os programas de formação aos conselheiros dos CACS/FUNDEB, e aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros e infraestrutura adequados e, estimular a constituição e o fortalecimento de CME, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo. Aqui percebemos que além de fortalecer e estimular, o novo PNE foca no funcionamento autônomo desses mecanismos de controle, mas, também, vincula a transferência de recursos para os entes federados que apliquem mecanismos para o cumprimento da meta.

Ilustrando o investimento da União na política de fortalecimento da gestão educacional no Brasil, o gráfico a seguir apresenta indicadores relacionados aos municipios do estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil, que já participaram do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)[2].

Gráfico 2 - Municípios/Associações partícipes do Pró-Conselho no Estado do RS.



Fonte: Produzido por Dalla Corte et al (2016), com base em dados do Pro-Conselho/UFSM, 2013 a 2015.

[2] Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) estimula a criação de novos CME, o fortalecimento daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais e é financiado pelo Ministério da Educação.

O gráfico retrata que 50,4% dos municipios no RS já participaram do Pró-Conselho, contudo cabe destacar que alguns municípios estiveram em mais de uma edição do curso, o que também é positivo uma vez que, en tese, qualifica ainda mais a atuação desses CME. Cabe destacar que o RS possui um total de 497 municípios e está dividido em 27 regiões da Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS)[3], sendo que todas as Associações tiveram participação no Pró-Conselho com pelo menos um município.

Há ainda no novo PNE a meta 20 que trata exclusivamente do financiamento educacional e conta com 12 estratégias das quais destacamos a 20.2 e a 20.4 que estabelecem, respectivamente, aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação[4] e fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros do CACS/FUNDEB com a colaboração dos Tribunais de Contas. Nesse caso percebe-se não somente a continuidade da preocupação com controle social dos recursos como também a lei indica ações aos entes federados.

Considerações finais

O processo de debate para a construção e implementação de políticas públicas leva em conta, como já mencionado, o contexto em que se encontram os agentes responsáveis por esse processo e, no caso das duas políticas estudadas, processo histórico já vivenciado pelo estado nacional do qual a política surge e se para o qual se direciona. Nessa linha, é válido mencionar que ao analisarmos as duas políticas em questão, contextos internos no Estado brasileiro devem sempre ser considerados, uma vez que a dinâmica interna desse Estado federado e das alternâncias de poder político e social terem sido grandes e constantes no espaço de tempo de aprovação dos dois PNE.

Em linhas gerais pode-se dizer que o controle social de políticas públicas e do financiamento da educação aparecem em 36 metas no PNE de 2001 e em 22 metas no PNE de 2014. Perece-se uma quantidade maior de objetivos/metas/estratégias referentes ao controle social de políticas públicas educacionais e do financiamento no PNE de 2001. Naquele PNE encontramos metas como articular, fortalecer, implementar, mecanismos e cita nominalmente os CACS/FUNDEB e os CME. Já no PNE de 2014 há metas que obrigam os entes federados a aplicarem mecanismos de controle e vincula a distribuição de recursos para a educação à existência ou não desses mecanismos e propõe também fortalecer os CME e os CACS/FUNDEB como mecanismos importância no controle

[3] No gráfico essas regiões estão representandas por suas siglas e em cores diferentes.

[4] O salário-educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública. A contribuição social do salário-educação está prevista no artigo 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentada pelas leis n. 9.424/96, n. 9.766/98, Decreto n. 6.003/2006 e Lei n. 11.457/2007 e é calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas aos empregados.

social. Em especial, a todos os municípios brasileiros compete a criação dos Sistemas Municipais de Ensino, ampliando, portanto, o processo de descentralização e autonomia quanto a gestão da educação, na perspectiva da cooperação técnica entre União e Entes Federados.

No caso dos dois PNE analisados, com base nas legislações nacionais, bem como nos referencias que deram aporte para pensar essa comparação, é possível perceber uma evolução já que o primeiro PNE fazia menção a implantar, fortalecer e/ou incentivar ações de controle social e fiscalização, entre eles mencionava os CME e os CACS/FUNDEB. Já no plano de 2014 se percebe expressões como "assegurar condições para a efetivação", "ampliar os programas de formação aos conselheiros dos CACS/FUNDEB". Isso demonstra duas considerações possíveis: a. uma evolução, pois em 2001 a ideia era incentivar a implantação de mecanismos e em 2014 a ideia é fortalecer e capacitar, vinculando, inclusive, a transferência de recursos à existência ou não desses mecanismos; b. a pesar da distância histórica, os dois PNE mencionam os CME e os CACS/FUNDEB como elementos ada gestão democrática e do controle social.

Tal distância histórica e diferença de contextos de produção e implementação dessas duas políticas pode ser indicativo de que a gestão democrática e o controle social, a partir de mecanismos colegiados, em especial o CME e o CACS/FUNDEB, são elementos caros e importantes no ordenamento legal e democrático brasileiro e, a busca de seu fortalecimento, pode indicar uma tendência mais de ampliação desses mecanismos que de restrição da participação e do controle social.

Referencias bibliográficas

BORDIGNON, G. (2009). Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

BRASIL. Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacioanis Anisio Teixeira. O que é o Censo Escolar? Brasilia, 2016.Disponíevl em:< http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em: 29 abr. 2016.

BRASIL. Lei Federal Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasilia, 2007. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 07 Abr. 2016

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimiento da Educação. Entendendo o Salário Educação. Barsilia, 2016. Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>. Acesso em :20 Abr. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 07 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.com.br/plano_nac_ educacao.htm>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

DALLA CORTE, M.G.; MELLO, A.G.; SILVA, F.M.; TEIXEIRA ET AL.(2016). Conselhos Municipais de Educação em tempos de democratização: da conjuntura aos desafios de atuação. In: M. G. Dalla Corte y A.G. Mello (Eds.). Conselhos Municipais de Educação: configurações e [re]articulações no campo das políticas e gestão educacional. Curitiba, CRV (no prelo)

FERREIRA, A.G. (2008). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação, Vol. 31, pp. 124-138. Recuperado 05 de Maio, 2016, de http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764

MARINHO, I.DAC. (n.d.) Info-escola: navegando e aprendendo. Recuperado de: http://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/

POSSEBON, C.M.; SARTURI, R.C.; TORMES, D.D.S. (2015). Os planos nacionais de educação e parâmetros de qualidade: um olhar sobre o ensino fundamental. Anais do II Encuentro Latino Americano de Profesores de Política Educativa, Guarulhos, São Paulo, Brasil.

SARTURI, R.C.; TORMES, D.D.S. (2015). A representatividade social nos conselhos municipais de educação: um olhar sobre o Pró-conselho no Rio Grande do Sul. In DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Políticas públicas e Conselhos Municipais de Educação: interlocuções com o pró-conselho, pp 67-86. São Leopoldo, Brasil: Editora Oikos.

YANG, R. (2010). La comparación de políticas. In. M. Bray, B. Adamson, M. Mason (eds.) Educación Comparada: enfoques y métodos. pp. 295-320. Buenos Aires, Argentina: GRANICA.

LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA *ONLINE*: UN ANÁLISIS DE SUS CONDICIONANTES

Recuero López, Fátima
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
freclop@upo.es

Resumen

Ante el alejamiento y la desafección de los ciudadanos con la política, las nuevas tecnologías se están configurando como un nuevo espacio a través del cual participar en la vida pública. La participación política online se concibe como un nuevo cauce a través del cual los ciudadanos pueden implicarse en política de una forma más directa, contrarrestando así las deficiencias del actual sistema representativo. De esta manera, estamos asistiendo a un auge de las acciones políticas digitales, las cuales consiguen en ocasiones dar el salto a la política tradicional, por ejemplo con la formación de nuevos movimientos sociales e, incluso, de partidos políticos. Sin embargo, la participación política a través de la red plantea diferentes interrogantes sobre los condicionantes que determinan la misma, lo cual genera un debate sobre la propia representatividad de los protagonistas de las acciones políticas que se llevan a cabo en Internet. Por ello, en esta aportación se examinarán los factores que condicionan la participación política online, como la implicación en acciones de participación política offline, las habilidades digitales, las actitudes políticas o las características socioeconómicas de los individuos. Los resultados apuntan a que los ciudadanos que protagonizan la participación política online no serían representativos del conjunto de la población, al verse influidos por los factores mencionados. Por ello, la inclusión del conjunto de la ciudadanía requiere su traslado a la esfera política tradicional, como se ha demostrado en algunas experiencias, debiendo combinarse la participación política online y la offline para que pueda concebirse como un mecanismo verdadero de mejora de las deficiencias del actual sistema representativo.

Abstract

Given the distance and the disaffection of citizens with politics, new technologies are shaping up as a new space through which participate in public life. The online political participation is seen as a new channel through which citizens can engage in politics in a more direct way, offsetting the deficiencies of the current representative system. In this way, we are witnessing a rise of digital political actions, which sometimes manage to make

the leap to the traditional policy, for example with the formation of new social movements and even political parties. However, political participation through the network raises different questions about the factors that determine it, generating a debate on the representation of the protagonists of political actions carried out on the Internet. Therefore, in this contribution the factors affecting the online political participation, such as involvement in actions of offline political participation, digital skills, political attitudes or socioeconomic characteristics of individuals will be examined. The results suggest that citizens who star in the online political participation would not be representative of the whole population, to be influenced by the above factors. Therefore, the inclusion of all citizens requires their transfer to the traditional political sphere, as demonstrated in some experiences, having to combine the online and offline political participation so it can be seen as a real mechanism for improving deficiencies current representative system.

Palabras clave: Participación política online, representatividad, actitudes políticas, habilidades digitales, características socioeconómicas.

Keywords: Online political participation, representation, political attitudes, digital skills, socioeconomic characteristics.

Introducción

Las democracias occidentales, entre las cuales se sitúa la española, se encuentran ante el importante reto de tratar de reconducir la situación de desconfianza y desafección que muestran los ciudadanos ante el sistema político y su funcionamiento. La desconfianza hacia la clase política y hacia las propias instituciones se sitúa en niveles preocupantes, existiendo cada vez un mayor distanciamiento entre los representantes y los representados.

Si bien este problema fue ya advertido hace décadas (Crozier et al., 1975), en la actualidad el mismo parece haberse incrementado desde la llegada de la crisis económica. Diversos autores han tratado esta cuestión con el objetivo de dilucidar las causas del escepticismo existente hacia la política. En este sentido, la llegada de las sociedades postindustriales habría propiciado la existencia de múltiples grupos con diversos intereses, y en muchas ocasiones contrarios, lo que generaría una gran cantidad de demandas que las instituciones públicas serían incapaces de asumir (Dalton, 2004), sobre todo en un contexto de debilitamiento del poder del Estado-nación. De este modo, parte de los problemas ciudadanos no encontrarían respuesta del sistema político, lo que fomentaría la desconfianza hacia el mismo, al igual que ocurriría cuando los rendimientos que se reciben del sistema disminuyen, como en situaciones de recesión económica (Stevenson y Wolfers, 2011) o de deterioro del funcionamiento de los servicios públicos (Christensen y Lægreid, 2005).

Asimismo, el incremento del nivel educativo y del acceso a la información política a través de los medios de comunicación habría posibilitado que los ciudadanos cuenten con un mayor nivel de competencia política. A ello se sumaría que la pérdida de los lazos sociales con los grupos tradicionales debido al mayor individualismo, como sucedería en el caso de los partidos políticos, favorecería una actitud crítica de los ciudadanos con respecto al sistema político y su funcionamiento (Dalton y Wattenberg, 2000; Schmitt y Holmberg, 1995; Putnam, 2003).

De igual modo, el debilitamiento de los lazos sociales habría socavado el compromiso cívico con las instituciones políticas y el declive de la identificación partidista una disminución de la participación electoral (Abramson y Aldrich, 1982; Putnam, 2003).

De esta manera, nos encontramos en un contexto en el que se conjuga la mayor competencia y capacitación política de los ciudadanos, por una parte, y el descontento por no sentirse representados políticamente ni atendidos en sus demandas por las instituciones, por otra. Así, ante las limitaciones del sistema representativo, los ciudadanos habrían acudido a otras formas de participación no convencionales, frente a las acciones convencionales promovidas por las instituciones, como sería el voto, en la distinción clásica propuesta por Barnes y Kaase (1979). Por ello, la participación no institucionalizada, es decir, no convencional se estaría fortaleciendo, de modo que existen autores que defienden que, lejos de estar produciéndose un alejamiento de los asuntos públicos, los ciudadanos estarían transformando el modo de implicarse en los mismos. Estas nuevas formas de implicación, al producirse por cauces alternativos al institucional, permitirían una participación más activa y autónoma de los individuos, lo cual podría contribuir a la mejora de la democracia por la mayor influencia de la ciudadanía (Dalton, 2008). En este contexto Internet ha empezado a concebirse como un medio a través del cual podrían solventarse las limitaciones de la representación mediante la construcción de una democracia más directa, lo cual sería posible a través de la participación política online (Dahlgren, 2000; Morris, 2001). La influencia de estas nuevas formas de participación, protagonizadas por ciudadanos, puede llegar a tener un importante efecto en la política tradicional, tal y como demuestran algunas acciones políticas digitales que han dado lugar a movimientos sociales e, incluso, a partidos políticos.

Sin embargo, la participación política online podría tener un problema de representatividad si estuviese determinada por ciertos condicionantes que favorezcan la implicación de determinados grupos sociales, siendo así éstos los únicos que ejercerían influencia, algo que ya ocurre en la participación offline no convencional (Putnam, 2003) y también en la convencional (Lijphart, 1997).

1. La participación política online: ¿reproducción de las relaciones tradicionales de poder?

Las nuevas tecnologías, como se señaló con anterioridad, ofrecen un nuevo canal para la implicación ciudadana en los asuntos públicos. En este sentido, Min (2010) diferencia dos formas de implicación digital: la búsqueda de información política, por una parte, y la participación en deliberaciones, por otra. Esta última vía sería la que constituye la participación política online de forma estricta. No obstante, aunque existen otras acciones en principio también catalogables dentro de esta categoría, como la firma de firma de peticiones online o el voto electrónico, las mismas serían formas de participación política convencional realizadas a través de la red, de modo que no serían propias de este medio ni serían independientes del poder institucional.

En todo caso las nuevas tecnologías, al no contar con limitaciones de espacio y tiempo, podrían permitir la extensión de la esfera pública posibilitando que los ciudadanos influyan de forma más directa en la política, debido a que ya no sería tan necesaria la delegación del poder.

De esta manera, la deliberación ciudadana a través de la red permitiría la construcción de un discurso sobre el bien común que oriente la adopción de decisiones y medidas políticas. Este discurso creado mediante la deliberación de la ciudadanía fortalecería a la misma al haberse desarrollado de forma independiente de las instituciones públicas y al poder influir en éstas (Dahlberg, 2001).

Sin embargo, las nuevas posibilidades de implicación ciudadana que puede ofrecer la participación política online podrían verse cuestionadas por un problema de representatividad. De esta manera, podrían existir determinados factores que condicionen el hecho de que los ciudadanos participen políticamente a través de la red, lo que generaría que sean determinados grupos sociales los que formen parte de los mismos. Así lo advierte Putnam (2003) al hablar sobre las formas de participación política no electorales, ya que las mismas, lejos de ser inclusivas de toda la sociedad, estarían dominadas por el individualismo beneficiando así a los sectores sociales más favorecidos, algo que podría ser extensible a la participación política online.

En consonancia con ello, la literatura académica ha mostrado su preocupación por esta cuestión desde el mismo desarrollo de las nuevas tecnologías y del uso político de las mismas. Así, las primeras aportaciones se centraron en la brecha digital (digital divide) causada por los condicionantes socioeconómicos de los individuos. Norris (2001) señala así que existiría una "social divide", es decir, una desigualdad de acceso a Internet dependiendo de las características socioeconómicas de los ciudadanos. De esta manera, el sexo, la edad, el nivel educativo, los ingresos o la etnia determinarían la capacidad de acceder a la red (DiMaggio y Hargittai, 2001) y la posibilidad de usar ésta con fines políticos. Sin embargo, una vez que la brecha social de acceso se ha ido reduciendo se ha ido constatando una desigualdad de uso, ya apuntada por Norris (2001), y que diferenciaría a aquellos ciudadanos que usan Internet para implicarse en la vida pública de aquellos que no lo utilizan con esta finalidad. Esta realidad ha sido calificada por algunos autores como la "second level digital divide" o el "usage gap" (Hargittai, 2002; Van Dijk y Hacker, 2003) y estaría motivada porque no todos los individuos contarían con las habilidades digitales necesarias para participar políticamente a través de la red. Entre estas se encontrarían las habilidades más básicas, como el conocimiento para utilizar el hardware y el software, y las más específicas, como la capacidad de buscar y encontrar información política a través de Internet (Hargittai, 2002; Van Dijk y Hacker, 2003). Asimismo, las características socioeconómicas también incidirían en las propias habilidades digitales que poseen los individuos, así como en el uso, político o no, que hacen de la red. No obstante, aunque todos los individuos contaran con las mismas características y habilidades digitales seguirían existiendo ciudadanos que no usen la red para implicarse políticamente (Norris, 2001). En relación con lo anterior Dahlberg (2001) indica que los propios factores socioeconómicos condicionarían la participación política online. Albrecht (2006), por su parte, señala que, además de las características socioeconómicas, como el nivel de estudios, el sexo o la edad, también incidiría el interés por la política en la participación en deliberaciones políticas online. Este argumento es apuntado por Min (2010) al afirmar que la implicación en este tipo de deliberaciones estaría influida por el interés por la política y las habilidades digitales.

De esta manera, las deliberaciones sobre los asuntos públicos que se producen en la red podrían no ser lo suficientemente abiertas ni representativas del conjunto de los ciudadanos. Así, lo apuntan diversas contribuciones académicas que señalan que los individuos sólo debaten con personas que tienen opiniones y pensamientos similares a los suyos propios (Putnam, 2000; Sunstein, 2008), de forma que

no se produciría ningún tipo de interacción entre aquellos individuos que tienen ideologías diferentes (Adamic y Glance, 2005; Criado y Martínez, 2009). Según estos argumentos sería imposible una deliberación plenamente democrática en la que se construya un discurso sobre el bien común debido a que en la red existiría "homofilia", es decir, que los individuos sólo se relacionarían en la red con aquellos que comparten sus mismas características sociales y opiniones ideológicas (McPherson et al., 2001).

En relación con ello, la participación política online podría ser una traslación al ámbito digital de la participación que ya se produce de forma convencional, convirtiéndose en un mero nuevo cauce de implicación para aquellos que ya participaban de forma offline (Martínez, 2011), al ser los ciudadanos políticamente activos los que protagonicen la participación política online (Dahlberg, 2001).

En consonancia con lo anterior, hipotetizamos que existirían cuatro grupos de factores que podrían condicionar la participación política online: la implicación en acciones de participación política offline, las habilidades digitales, las actitudes políticas y las características socioeconómicas. El objetivo de este estudio es, por tanto, analizar si estos cuatro bloques de factores determinan o no el hecho de participar políticamente a través de la red en el caso español.

2. Método

Con el propósito de indagar en los condicionantes que podrían influir en el hecho de que los individuos participen políticamente a través de la red se ha procedido a realizar un análisis de regresión logística. Para ello se han utilizado los datos del Estudio 3126 del Centro de Investigaciones Sociológicas, realizado entre los meses de enero y marzo de 2016. Esta encuesta constituye el estudio postelectoral realizado por el CIS con ocasión de las elecciones generales de 2015, lo que nos permitirá contar con un elevado tamaño muestral, concretamente de 6242 entrevistados, posibilitándonos así alcanzar unos resultados más robustos. Asimismo, la gran variedad de preguntas que incluye nos permite utilizar variables relativas a todos los posibles grupos de condicionantes que hipotetizamos que pueden condicionar la participación política digital.

De esta manera, nuestra variable dependiente, la cual pretendemos explicar, es la "participación política online". Medimos este tipo de activismo a través de la participación en foros o grupos de discusión política a través de Internet, en consonancia con los argumentos de Min (2010). Esta variable tiene carácter dicotómico, al ser la variable dependiente de la regresión logística, adoptando "valor 0" en el caso de los individuos que no han participado nunca en un foro o grupo de discusión política en la red y "valor 1" para los que sí lo han hecho, ya sea en bastantes ocasiones o alguna vez.

En lo que respecta a las variables independientes, distinguimos los cuatro grupos siguientes de acuerdo con nuestra argumentación anterior: participación política offline, habilidades digitales, actitudes políticas y características socioeconómicas.

En primer lugar, dentro del bloque de la participación política offline distinguimos dos subgrupos de variables, las relativas a la participación política convencional y las concernientes a la participación política no convencional, de acuerdo con la distinción

efectuada por Barnes y Kaase (1979). En el primer subgrupo incorporamos las siguientes cuatro variables, referentes a acciones de participación convencionales, es decir, las promovidas por las instituciones:

- "Votar". Adopta "valor 1" en el caso de aquellos encuestados que declaran haber votado en las elecciones generales de 2015 y "valor 0" para los que señalan que no acudieron a votar por cualquier razón.

- "Asistir a una manifestación autorizada". Consta de "valor 1" para los ciudadanos que afirman haber asistido a una manifestación autorizada, bien en bastantes ocasiones o alguna vez, y "valor 0" para los que nunca han acudido.

- "Participar en una huelga". Esta variable tiene asignado "valor 1" cuando los encuestados declaran haber participado en una huelga, ya sea en bastantes ocasiones o alguna vez, y "valor 0" cuando nunca se han implicado en una de estas acciones.

- "Asociacionismo". Tiene "valor 1" en el caso de aquellos individuos que forman parte de alguna asociación política, sindical o de cualquier otro tipo y "valor 0" en el de aquellos que no pertenecen a ninguna.

En el subgrupo relativo a las variables propias de la participación política no convencional añadimos las siguientes:

- "Boicots a productos por razones políticas". Adopta "valor 1" para los encuestados que han comprado o dejado de comprar productos por motivos políticos o éticos en bastantes o algunas ocasiones y "valor 0" para los que nunca han llevado a cabo este tipo de acción.

- "Ocupación de edificios, bloqueo del tráfico". Consta de "valor 1" para aquellos que han ocupado edificios, participado en encierros o bloqueado el tráfico, bien en bastantes ocasiones bien alguna vez, y "valor 0" para los que nunca lo han hecho.

En segundo lugar, se encuentra el grupo de variables que reflejan habilidades digitales:

- "Acceso a Internet". Esta variable tiene asignado "valor 1" en el caso de aquellos individuos que señalan haber utilizado Internet en los últimos tres meses y "valor 0" en el de aquellos que no han accedido.

- "Uso de redes sociales". Adopta "valor 1" para los encuestados que declaran tener cuenta en una o varias redes sociales y "valor 0" para los que no tienen.

- "Capacidad de encontrar información política". Tiene "valor 1" en los individuos que ha buscado y seguido información política, concretamente de la campaña electoral, en sitios de Internet y "valor 0" para los que no han realizado esta acción.

- "Envío de información política". Consta de "valor 1" para los que han enviado o reenviado información política sobre las elecciones a través de las nuevas tecnología y "valor 0" para los que no.

En tercer lugar, en el grupo de las actitudes políticas incorporamos las siguientes variables:

- "Interés en la política". Adquiere "valor 1" para aquellos que declaran haber seguido la campaña electoral, el momento temporal que genera un mayor interés por la política, con mucho o bastante interés y "valor 0" para los que mostraron poco o ningún interés por la misma.

- "Ideología". Los valores de esta variable de escala oscilan entre "1 y 10" dependiendo de la autoubicación ideológica de los encuestados en el eje izquierda-derecha.

- "Identificación partidista". Esta variable consta de "valor 1" para los que no se identifican con ningún partido político, "valor 2" para los que se identifican algo, "valor 3" para los que se identifican bastante y "valor 4" para los que se identifican mucho con algún partido político.

En cuarto lugar, finalmente, las variables incorporadas en el grupo de las características socioeconómicas son las siguientes:

- "Sexo". Adopta "valor 1" para los hombres y "valor 0" para las mujeres.

- "Edad". Es una variable de escala que refleja el número de años de la persona encuestada con valores que oscilan entre "18 y 96".

- "Nivel de estudios". Consta de "valor 1" para los individuos que no tienen estudios, "valor 2" para los que tienen estudios primarios, "valor 3" para los que cuentan con estudios secundarios de primera etapa, "valor 4" para los que tienen estudios secundarios de segunda etapa, "valor 5" para los que disponen de estudios de FP y "valor 6" para los que cuentan con estudios universitarios.

- "Ingresos". Esta variable se compone de diferentes categorías que reflejan los ingresos del hogar del entrevistado en los siguientes intervalos: sin ingresos (valor 1), menos o igual a 300 euros (valor 2), de 301 a 600 euros (valor 3), de 601 a 900 euros (valor 4), de 901 a 1200 euros (valor 5), de 1201 a 1800 euros (valor 6), de 1801 a 2400 euros (valor 7), de 2401 a 3000 euros (valor 8), de 3001 a 4500 euros (valor 9), de 4501 a 6000 euros (valor 10), y más de 6000 euros (valor 11).

En todas las variables incorporadas en el análisis se han considerado como perdidos aquellos casos de encuestados que no responden a la pregunta correspondiente.

3. Resultados

El modelo de regresión logística efectuado para tratar de conocer los condicionantes que pueden determinar la participación política online, como puede observarse en la Tabla 1, arroja resultados relevantes. Así, detectamos que la mayoría de las variables introducidas en el modelo condicionan el hecho de participar políticamente de forma digital al resultar estadísticamente significativas bajo un nivel de confianza de 95%. Exponiendo los resultados por grupos de variables, cabe señalar en primer lugar que en el bloque de participación política offline resultan estadísticamente significativas tanto variables relativas a la participación política convencional como a la no convencional. En cuanto a la implicación política convencional, se demostraría que las variables "asistir a una manifestación autorizada" y "asociacionismo" influyen en el hecho de participar políticamente de forma online. La variable "participar en una huelga" también sería estadísticamente significativa si reducimos el nivel de confianza al 90%. En cambio, "votar" no condicionaría la implicación en deliberaciones políticas a través de la red. En lo que respecta la participación política offline no convencional, se confirma que las variables "boicots a productos por razones políticas" y "ocupación de edificios, bloqueo del tráfico" inciden en el hecho de participar políticamente a través de Internet.

Tabla 1: Modelo de regresión logística para explicar los condicionantes de la participación política online

	β	E.T.	Exp(β)
PARTICIPACIÓN POLÍTICA OFFLINE			
Participación política convencional			
Votar	0,221	0,311	1,247
Asistir a una manifestación autorizada	0,856**	0,194	2,354
Participar en una huelga	0,268+	0,154	1,307
Asociacionismo	0,416**	0,130	1,516
Participación política no convencional			
Boicots a productos por razones políticas	0,640**	0,153	1,896
Ocupación de edificios, bloqueo del tráfico, etc.	0,825**	0,177	2,281
HABILIDADES DIGITALES			
Acceso a Internet	-0,500	0,383	0,607
Uso de redes sociales	0,776**	0,201	2,173
Capacidad de encontrar información política	1,012**	0,204	2,752
Envío de información política	0,900**	0,133	2,459
ACTITUDES POLÍTICAS			
Interés en la política	0,321**	0,080	1,379
Ideología	-0,047	0,036	0,954
Identificación partidista	0,163**	0,062	1,177
CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS			
Sexo	0,235+	0,127	1,265
Edad	-0,022**	0,005	0,978
Nivel de estudios	0,149**	0,057	1,160
Ingresos	0,021	0,036	1,021
Constante	-5,782**	0,599	0,003

+ p≤0,1; * p≤0,05; **p≤0,01

2 log de la verosimilitud	**R2 de Cox y Snell**	**R2 de Nagelkerke**
1723.710	0.215	0.409

N = 6242

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Estudio 3126 de CIS

En segundo lugar, y en lo referido a las habilidades digitales, resultan estadísticamente significativas las variables "uso de redes sociales", "capacidad de encontrar información política" y "envío de información política", por lo que todas ellas influirían en la participación política online. La variable "acceso a Internet" no determinaría por su parte la deliberación política digital.

En tercer lugar, en el bloque relativo a las actitudes políticas, se confirmaría la incidencia del "interés por la política" y de la "identificación partidista" en el hecho de implicarse en acciones de participación política online. La "ideología", por el contrario, no resultaría estadísticamente significativa.

Por último, en cuarto lugar, en lo que respecta a las características socioeconómicas, se demostraría que la "edad" y el "nivel de estudios" son condicionantes de la participación política online. El "sexo", por su parte, también resultaría estadísticamente significativo si disminuimos el nivel de confianza al 90%, mientras que los "ingresos" no ejercerían influencia.

Centrándonos en la magnitud de los efectos que ejerce cada variable en el hecho de participar en deliberaciones políticas a través de Internet, observamos que la variable que tiene un mayor impacto es la "capacidad de encontrar información política". Le siguen el "envío de información política", el "asistir a una manifestación autorizada", la "ocupación de edificios, bloqueo del tráfico", el "uso de redes sociales" y los "boicots a productos por razones políticas". Tras estas variables, y con un efecto menor, se encontrarían el "asociacionismo", el "interés en la política", el "participar en una huelga", el "sexo", el "nivel de estudios", la "identificación partidista" y, por último, la "edad".

Discusión y conclusiones

La participación política online se ha conceptualizado como un nuevo cauce a través del cual mejorar las deficiencias de la democracia representativa y el desencanto ciudadano con la misma mediante una participación más activa y directa de la ciudadanía (Dahlgren, 2000; Morris, 2001). Sin embargo, esta perspectiva plantea el interrogante de una posible falta de representatividad de los participantes de esta nueva forma de implicación política que podría invalidar en alguna medida dicho argumento, por lo que es necesario un análisis pormenorizado al respecto que se ha tratado de iniciar con esta aportación.

En un primer momento con el surgimiento de las nuevas tecnologías el acceso a la red, y por consiguiente la posibilidad de que los ciudadanos se planteasen utilizarla con fines políticos, se encontraba principalmente determinada por las características socioeconómicas de éstos existiendo así una "digital divide" (Norris, 2001, DiMaggio y Hargittai, 2001). Sin embargo, conforme se ha ido extiendo el acceso a Internet se ha ido consolidando una desigualdad de uso, denominada "second level digital divide" o "usage gap" (Hargittai, 2002; Van Dijk y Hacker, 2003), que se caracteriza por la existencia de una división entre los individuos dependiendo de la finalidad con la que utilizan la red, concretamente entre aquellos que usan Internet para participar políticamente y aquellos que no. Esta desigualdad de uso ha quedado patente en el caso español al demostrarse que el acceso a Internet no condicionaría por sí mismo el hecho de participar políticamente de forma digital. De esta manera, los ciudadanos

accederían a la red con diferentes finalidades siendo la participación política sólo una de ellas. Así lo apuntaba ya Norris (2001) al afirmar que aunque no existieran desigualdades entre los individuos seguiría habiendo ciudadanos que no utilicen las nuevas tecnologías para participar en política.

En relación con lo anterior, en nuestro análisis confirmamos que existen diferentes factores que condicionan el hecho de que los individuos utilicen Internet para implicarse políticamente. Como señalaron diversos autores previamente, el "usage gap" se originaría porque no todos los ciudadanos cuentan con las habilidades digitales necesarias para participar políticamente de forma online, como la capacidad de encontrar información política en el ciberespacio (Hargittai, 2002; Van Dijk y Hacker, 2003). En el caso español se contrasta esta realidad ya que las dos variables que más influyen en el hecho de participar políticamente a través de la red constituyen habilidades digitales relacionadas con la política. De este modo, los ciudadanos que buscan y son capaces de encontrar información política a través de la red y los que comparten esta información enviándola a otros de forma activa son más proclives a participar políticamente a través de la red. Así, de acuerdo con la clasificación de Min (2010) sobre las dos formas de implicación política a través de red, el informarse sobre política en este nuevo medio facilitaría la posterior participación en deliberaciones políticas digitales. Otros indicadores que reflejan habilidades digitales más genéricas, como el uso de redes sociales, ratifican su influencia en la participación política online aunque con menor intensidad.

Por otra parte, la puntualización expuesta por algunos autores de que pueden ser los ciudadanos ya políticamente activos los que se impliquen también de forma digital monopolizando así este nuevo cauce (Dahlberg, 2001; Martínez, 2011), se confirma también en nuestro país, ya que la participación en acciones políticas offline, tanto no convencionales como convencionales (Barnes y Kaase, 1979), favorecería la participación política online. En este sentido, el declive de la participación electoral por el debilitamiento de los lazos sociales y de la identificación partidista (Abramson y Aldrich, 1982) se habría visto contrarrestado por el desarrollo de otras formas de participación no electorales (Putnam, 2003) especialmente no convencionales (Dalton, 2008). Nuestros resultados son coherentes con esta realidad ya que, por una parte, la participación electoral, es decir, votar no influiría en el hecho de participar en política de forma online. Ello se debería a que la implicación política digital se constituiría frente a la participación electoral, la que menos esfuerzo requiere, por ser independiente del poder institucional. Por ello, las formas de participación no electorales sí incidirían en la probabilidad de realizar acciones de participación política digital, principalmente la asistencia a manifestaciones autorizadas, una acción de carácter convencional pero que requiere papel más activo de la ciudadanía. La realización de acciones políticas no convencionales, en este caso la ocupación de edificios, la participación en encierros y el bloqueo del tráfico y el boicot a productos por razones políticas, son las formas de participación offline más determinantes en el hecho de implicarse también en deliberaciones políticas online, sólo por detrás de la asistencia a manifestaciones, al ser en ambos casos formas de participación autónomas del poder establecido y con un protagonismo activo de los ciudadanos. La implicación en otras formas de participación offline convencionales, como el asociacionismo o el participar en huelgas, también favorecería aunque en menor medida la participación política a través de la red.

Asimismo, las actitudes políticas de los ciudadanos también se han demostrado como condicionantes relevantes de la participación en deliberaciones políticas online. De este modo, tal y como ya apuntaban Albrecht (2006)

y Min (2010), el interés por la política incide en la finalidad con la que los ciudadanos utilizan Internet al favorecer la realización de acciones políticas online. Aunque el hecho de tener una ideología concreta no influye en el hecho de participar políticamente a través de la red, sí lo hace el identificarse con un determinado partido político. De este modo, mientras más fuerte es la identificación de los ciudadanos con una formación concreta más probabilidad tendrían de participar políticamente de forma digital. Estos resultados parecen apuntar a la posibilidad de que la red sea un espacio en el que los ciudadanos deliberen sólo con aquellos que comparten sus mismas opiniones y posiciones, dificultando así la existencia de un debate abierto y constructivo, aunque sería necesario un análisis más profundo para confirmarlo.

Las características socioeconómicas, como la edad, el nivel de estudios o el sexo, también tienen incidencia en la participación política online aunque en menor medida que el resto de factores, algo que podría deberse a que una vez reducida la brecha digital de acceso a la red, lo que se confirmaría en parte porque los ingresos no tendrían ningún impacto, se instalaría una desigualdad de uso en la que cobrarían más importancia las habilidades digitales y el activismo previo de los ciudadanos.

En definitiva, la participación política online, medida a través de la implicación en deliberaciones sobre política en la red, se encuentra condicionada por diferentes factores relativos a las habilidades digitales, la participación política offline, las actitudes políticas y las características socioeconómicas. De esta esta manera, los ciudadanos que participan en ella no serían representativos del conjunto de la población, por lo que el argumento esgrimido sobre las posibilidades de la participación política online para contrarrestar las limitaciones de la democracia representativa (Dahlgren, 2000; Morris, 2001) sólo sería posible si consigue implicarse al resto de la ciudadanía, lo que podría producirse con el traslado de la misma al ámbito offline.

Referencias bibliográficas

ABRAMSON, P. R. Y ALDRICH, J. H. (1982). The decline of electoral participation in America, The American Political Science Review, 76 (3), 502-521.

ADAMIC L. Y GLANCE N. (2005). The political blogosphere and the 2004 U.S. election: Divided the blog. En Proceedings of the 3rd international workshop on Link discovery.

ALBRECHT S. (2006). Whose voice is heard in online deliberation?: A study of participation and representation in political debates on the internet, Information, Communication & Society, 19 (1).

BARNES Y KAASE (1979). Poliical action: Mass participation in Western democracies. Beverly Hills/ Londres: Sage.

CHRISTENSEN, T. Y LÆGREID, P. (2005). Trust in government: The relative importance of service satisfaction, political factors, and demography, Public Performance and Management Review, 28 (4), 487-511.

CRIADO, J. I. Y MARTÍNEZ FUENTES, G. (2009). Liderazgo y comunicación en la era del blogging político: Aproximación teórica, evidencia empírica y propuesta analítica, Razón y palabra, 70.

CROZIER, M., HUNTINGTON, S. P. Y WATANUKI, J. (1975). The crisis of democracy: Report on the governability of democracies to the Trilateral Commission. New York: New York University Press.

DAHLBERG L. (2001). The internet and democratic discourse: Exploring the prospects of online deliberative forums extending the public sphere, Information, Communication & Society, 4 (4).

DAHLGREN P. (2000). The internet and the democratization of civil culture, Political Communication, 17 (4).

DALTON, R. J. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation, Political Studies, 56, 76-98.

DALTON, R. J. (2004). Democratic challenges, democratic choices. The erosion of political support in advanced industrial democracies. Oxford; Oxford University Press.

DALTON R.J. Y WATTENBERG M.P. (2000). Parties without partisans: political change in advanced industrial democracies. Oxford; Oxford University Press.

DIMAGGIO P. Y HARGITTAI E. (2001). From the `digital divide´ to `digital inequality´: Studying internet use as penetration increases, Working Paper nº 15. Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School. Princeton: Princeton University.

HARGITTAI E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills, First Monday, 7 (4).

LIJPHART, A. (1997). Unequal participation: Democracy's unresolved dilemma, The American Political Science Review. 91 (1), 1-14.

MARTÍNEZ, M. (2011). De la brecha digital a la brecha cívica. Acceso a las tecnologías de la comunicación y participación ciudadana en la vida pública, Telos: Cuadernos de comunicación e innovación, 86, 24-36.

MCPHERSON, M., L. SMITH-LOVIN, Y J. COOK (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks, Annual Review of Sociology, 27, 415-444.

MIN S.J. (2010). From the digital divide to the democratic divide: Internet skills, political interest, and the second-level digital divide in political internet use, Journal of Information Technology & Politics, 7 (1).

MORRIS D. (2001). Direct democracy and the Internet, Loyola of Los Angeles Law Review, 34.

NORRIS P. (2001). Digital divide: Civil engagement, information poverty, and the internet worldwide. Cambridge: Cambridge University Press.

PUTNAM, R. D. (2003). El declive del capital social: Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

PUTNAM, R. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of american community. New York: Simon & Schuster.

SCHMITT, H. Y HOLMBERG, S. (1995). Political parties in decline? En Hans-Dieter Klingemann y Dieter Fuchs (Eds), Citizens and the State. Oxford: Oxford University Press.

STEVENSON, B. Y WOLFERS, J. (2011). Trust in public institutions over the business cycle", American Economic Review, 101, 281-287.

SUNSTEIN C.R. (2008). Neither Hayek nor Habermas, Public Choice, 134 (1-2).

VAN DIJK J. Y HACKER K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon, The International Society: An International Journal, 19 (4).

NUEVAS FORMAS DE GOBERNANZA EN ESPAÑA Y ARGENTINA: GOBIERNOS, FILANTROPÍA Y EMPRESAS EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

Saura, Geo
Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), España
Geo.Saura@uab.cat

Resumen

Esta investigación examina nuevas formas de gobernanza educativa en la política educativa de Argentina y España. Exploro nuevos procesos de privatización filantrópica en la política educativa española a través del caso de "Empieza por Educar" (ExE) y de Enseñá por Argentina (ExA), filiales de Teach For All (TFA). Realizo una revisión teórica sobre la "nueva filantropía" y el "filantrocapitalismo". La investigación se fundamenta en la "Network Ethnogra¬phy" (Howard, 2002). Bajo este marco metodológico exploro las conexiones constituida entre gobiernos, empresas y filántropos, para analizar formas de gobernanza y de "capital red", y expongo los discursos de ExE y ExA para demostrar cómo la red política aspira a modificar a los docentes en líderes.

Abstract

This research examines new forms of governance in education policy of Argentina and Spain. I explore new processes of philanthropic privatization in the Spanish education policy through the case of "Empieza por Educar" (ExE) and of "Enseñá por Argentina" (ExA) subsidiaries of "Teach For All" (TFA). I realize a theoretical perspective of the "new philanthropy" and "philanthrocapitalism". The research is based on the "Network Ethnography" (Howard, 2002). Under this methodological framework I explore the connexions constituted between governments, businesses and philanthropy, to examine new forms of governance and "network capital" and explain discourses of ExE and ExA in order to demonstrate how the "policy network" aspires to change teachers into leaders.

Palabras clave: filantropía, gobernanza, educación comparada, Argentina, España.

Keywords: philanthropy, governance, comparative education, Argentina, Spain.

Introducción: nueva filantropía y educación

En la actualidad, en la mayoría de gobiernos se están produciendo importantes cambios en las formas de gobernanza de las políticas sociales. A nivel estatal emergen incipientes interacciones fundadas en nuevos procesos de gobernanza conformados por organismos públicos, actores privados y nuevas fundaciones filantrópicas. Estas formas de gobernanza contemporáneas se confirman en nuevos ensamblajes globales (Collier y Ong, 2005) que se sitúan en escenarios concretos. Estas actuaciones identifican la creciente hibridación entre organismos públicos, fundaciones filantrópicas y compañías que constituyen lo que Jessop (2002) define como formas de "gobernanza heterárquica" de los estados capitalistas contemporáneos, que no son formas de gobierno jerárquicas. La constitución de estas interacciones en las que actores filantrópicos han recogido especial protagonismo y son calificadas como "gobernanza filantrópica" contemporánea (Ball y Olmedo, 2011).

En estas formas de gobernanza han comenzado a emerger nuevos millonarios, reconvertidos en filántropos, que aplican los métodos de sus éxitos monetarios a las donaciones. Por aplicar a la filantropía sus estrategias empresariales han sido definidos como "filantrocapitalistas" (Bishop y Green, 2008; Edwards, 2008). Por sus novedosas estrategias de actuación a la donación está variando el significado de lo que hasta ahora había sido conocido por la filantropía. No estamos ante la "filantropía tradicional" (Frumkin, 2006) o "filantropía científica" (Saltman, 2010). Lo que ha sido definido como "nueva filantropía" financia iniciativas durante mayor tiempo, gestiona y crea indicadores del desempeño y asesora las causas mediante el establecimiento de relaciones directas entre proveedores y receptores de la donación (Frumkin, 2006). La nueva filantropía dona bajo relaciones de mercado como estrategia para mejorar los problemas de la sociedad (Frumkin, 2006; Bishop y Green, 2008). Los filántropos tradicionales donaban capital para que otros actuaran en las causas de mejora sociales, por el contrario, los nuevos filántropos gestionan las donaciones, la dirección de las actuaciones, crean las políticas y esperan un retorno de lo invertido (Saura, 2016). Como señalan Bishop y Green (2008, p. 18) respecto al filantrocapitalismo, presenciamos una filantropía "estratégica, consciente de mercado, orientada al impacto, basada en el conocimiento, con frecuencia de alto compromiso, y siempre impulsada por el objetivo de maximizar el apalancamiento del dinero del donante" (Bishop y Green, 2008, p. 18). Aunque existen diferencias entre la nueva filantropía las características de las misma se fundamentan en la donación de capital, creación de políticas, perpetuación del capitalismo, establecer indicadores de actuación y esperar un retorno de lo invertido (Saura, 2016).

1. La red política Teach for all

El análisis de las nuevas formas de gobernanza filantrópica en la reformulación de las políticas educativas está recogiendo especial protagonismo en los últimos años en las investigaciones que están analizando procesos contemporáneos de privatización en la educación y el desarrollo de

prácticas neoliberales en diferentes escenarios (Au y Ferrare, 2015; Ball, 2012; Friedrich, 2016; Kretchmar, Sondel y Ferrare, 2014; Olmedo, Bailey y Ball, 2013; Saura, 2016, 2016b). Uno de los casos que he recogido especial relevancia en los estudios anteriores es el protagonismo que está ocupando la red política filantrópica Teach For All (TFA). En el caso argentino, la red política TFA actúa con el nombre de Eseñá por Argentina (ExA) y se fundó en el año 2010. En España la red política fue fundada en 2011 y se denomina Empieza por Educar (ExE). En esta investigación presento algunas convergencias y divergencias entre las actuaciones educativas y formas de gobernanza que la red política filantrópica TFA está produciendo en España y Argentina.

TFA es una red política filantrópica fundada en 2007 para eliminar las desigualdades educativas desde una perspectiva global. En la actualidad la red política está actuando en 38 países muy diferenciados[1]. La misión de TFA, tal y como exponen en su web fundacional, reside en "ampliar las oportunidades educativas en todo el mundo, aumentando y acelerando el impacto de las organizaciones nacionales que están cultivando el liderazgo necesario para el cambio" (TFA, web).

Para ello, TFA se basa en la creación de un programa de liderazgo educativo. Aunque los diversos países actúan de forma independiente, las distintas organizaciones ejercen su labor de mejorar la educación en contextos vulnerables mediante el siguiente discurso:

La desigualdad educativa es un problema sistémico en países ricos y pobres por igual (...). Dado que la educa¬ción es un valor global compartido, podemos mejorarlo trabajando juntos a pesar de nuestras diferencias y de las fronteras nacionales (...). Un mundo con crecientes oportunidades educativas y decrecientes desigualdades es un mundo más próspero, pacífico y sustentable en el que más niños tienen la oportunidad de cumplir sus sueños (TFA, web).

La fundación de TFA se creó tras de la fusión de dos iniciativas previas que actúan de forma similar en dos contextos: la red Teach for America (TfA) en EEUU, y Teach First (TF) en Inglaterra. Para eliminar las desigualdades educativas cada fundación recluta a jóvenes graduados universitarios, que no tienen que proceder del ámbito educativo, para reconvertirlos en líderes (Olmedo, Ball y Bailey, 2013). Los docentes son formados en un programa de liderazgo durante cinco semanas -escuela de verano-, antes de entrar en la praxis educativa durante dos años en entornos desfavorecidos (Friedrich, 2014; Olmedo, Ball y Bailey, 2013; Saura, 2016). Durante esos dos años complementan su formación de liderazgo y reciben un salario mensual como docentes. Una vez que concluyen su vinculación formal con la fundación son denominados "embajadores" o "alumni" y se comprometen a trabajar con los principios de liderazgo de la red en diversos sectores laborales mediante el "capital red" (Urry, 2007), que se fomenta entre las conexiones establecidas entre los miembros de la red (Saura, 2016).

2. Metodología

La metodología utilizada en esta investigación se basa en la Network Ethnography, (Howard, 2002), basada en la combinación de los análisis propios de las redes sociales y los métodos etnográficos[2]. La primera fase desarrollada se fundamenta en una búsqueda extensiva en

[1] http://teachforall.org/en/our-network-and-impact/network-partners

[2] Para mayor profundización en el proceso metodológico utilizado, ver: Saura, 2016, artículo del cual se ha recogido la información.

internet: documentos institu¬cionales de TFA, ExE y ExA, discursos de los actores relevantes de la red y sus trayectorias profesionales. Los principales recursos de información han sido: webs de ExE, ExA y TFA; vídeos de youtube; webs de twitter, facebooks, blogs y LinkedIn de los miembros de la red. La segunda fase ha sido el examen de las conexiones sociales y el capital red (Urry, 2007) constituidas mediante los nexos de interacción entre empresas y actores individuales de las redes políticas filantrópicas. La tercera fase se ha realizado con aspectos más tradicionales de la etnografía (Howard, 2002), tales como la realización de entrevistas en profundidad a actores relevantes de las redes. Hemos tenido acceso a la sede de la red en España y a otras empresas creadas y lideradas por miembros de la red para aportar datos sobre la interacción social de los actores. Mediante la codificación axial del programa NVivo11 se han categorizados las actividades de la primera fase y la tercera. En los siguientes apartados expongo algunas convergencias y divergencias entre los significados de las redes en sus escenarios de actuación y las formas en las que están produciendo diversos cambios de privatización en los sistemas educativos. Se presenta la cuestión del Estado y la constitución de nuevas subjetividades entre los discursos de liderazgo.

3. Estado, ExE Y ExA

Una primera dimensión de estudio es el significado que está ocupando la entrada de la filantropía respecto a la modificación del Estado. La entrada de estos actores privados en la política pública está produciendo nuevas formas de privatización respecto al diseño y puesta en marcha de nuevas agendas educativas programan que llevan a cabo en las instituciones públicas. Las Alianzas Público-Privadas APP son nuevas alianzas contractuales entre los gobiernos y los proveedores privados en el que actúan y comparten los riesgos de éxitos o fracaso entre las dos partes (Verger, 2012). Se expanden como una de las opciones políticas defendidas y aplicadas por parte de gobiernos y organismos internacionales que sostienen estas participaciones híbridas como medio para solucionar las problemáticas que acontecen en la educación. Las APP son una "idea programática" bien diseñada para producir nuevas formas de actuación entre los intereses privados y los gobiernos (Verger, 2012). Impulsados por el Banco Mundial, Patrinos y sus colegas (Patrinos, Barrera-Osorio y Guáqueta, 2009) han sido de los principales defensores de las APP. Tanto en el caso argentino como en el español, los gobiernos de ambas partes han apostado por la entrada de TFA generando nuevas APP en el campo de la educación, aunque su entrada y actuaciones posteriores han sido diversas (Friedrich, 2016; Saura, 2016).

En el caso de las entradas de ExE y de ExA, las dos redes fueron financiadas únicamente con inversiones privadas. En ExA, tal y como mantiene Friedrich (2016), desde mediados de 2012 recibe un financiamiento del 5% de los costos por parte del gobierno argentino. Respecto a la red española, estos son los datos de distribución de los recursos: Filántropos (35%), Fundaciones (25%), Empresas (20%), y otros (20%). El gasto de la red en España para el año 2016 ha sido de: 756.000 euros para la formación y apoyo; 106.000 euros para el área de candidatos; y 56000 euros destinados a los alumnos. La puesta en marcha de las políticas filantrópicas entre las fronteras de lo público y lo privado generan nuevas formas de gobernanza filantrópica (Ball y Olmedo, 2011), que obligan a cuestionar la democracia (Olmedo, 2016) sobre todo cuando se trata de

las políticas educativas que tienen que ser dirigidas desde los gobiernos. Estas formas de gobernanza filantrópica verifican nuevas modalidades de "gobierno desde la distancia" (Saura, 2016).

4. El impacto de las redes entre lo educativo y lo "social"

Otra de las convergencias es que las dos redes actúan únicamente en tres regiones de cada país: Comunidad de Madrid, Cataluña y País Vasco para el caso español; mientras que en Argentina actúan en Buenos Aires (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires), Salta y Córdoba. En ExA los alumni están trabajando en diferentes sectores: Innovación y emprendimiento social (31%); Docencia (29%); Sector privado (21%); Sector público (9%); Liderazgo escolar (5%); Investigación educativa (5%). Respecto al caso español, el 98 % de los participantes terminan en el campo de la educación: Docentes (60 %), incluyendo la red privada y pública; Tercer Sector (22 %); Formación de Profesorado (8 %); Emprendimiento (4 %); y Liderazgo escolar (4 %). La red ExA expresa de forma más clara las diferencias entre la incorporación en el sector privado y público, aspectos que quedan de forma borrosa en la red ExE, ya que no se puede diferenciar si los porcentajes establecidos pertenecen a un sector u otro. Es algo característico las nuevas redes políticas la creación de las políticas detrás de la escena (Ball, 2012). Esto identifica la opacidad de estas nuevas formas de "hacer políticas" entre los intereses públicos y privados. Desde las webs se especifica el impacto producido así como la capacidad de actuación que ha logrado cada red: 93 comunidades educativas, 91 alumni y 10000 estudiantes para el caso de ExA; y 78 centros educativos, 76 alumni y 15168 estudiantes para la red ExE. La capacidad de formación de "líderes" e impactos logrados son similares en las dos redes y muy inferiores de los logros de TFA en Estados Unidos o Inglaterra (Kretchmar, Sondel y Ferrare, 2014; Olmedo, Bailey y Ball, 2013). Por las características del sistema de acceso a la función docente en los dos países (oposición/concurso) la fundación está propiciando que el profesorado se incorpore en instituciones religiosas (Friedrich, 2016; Saura, 2016).

Además del impacto educativo, las redes políticas están promoviendo beneficios sociales entre quienes componen las mismas. Las redes políticas de TFA están constituidas por nexos conectados entre empresas, sucursales bancarias, filántropos individuales, instituciones públicas y privadas. Para ello, captan de diversas universidades y empresas a graduados universitarios con capacidad de liderazgo. Una de las responsables de ExE clarifica el capital social generado en la red, en el que en la Universidad Pontificia de Comillas (Universidad privada católica) captan a graduados en Ingeniería, Traducción e Interpretación y Administración y Dirección de Empresas[3]. En estas redes se consolidan "relaciones sociales de la circulación" o "capital red" (Urry, 2007, p. 197) que se generan en la gobernanza educativa mediado por las conexiones entre las redes políticas privadas y los gobiernos. Este capital red es la capacidad de engendrar y mantener relaciones sociales con aquellas personas que componen la red bajo flujos que circulan entre los nexos, en el que se ha demostrado cómo los numerosos alumni están trabajando en empresas e instituciones que financian la iniciativa filantrópica (Saura, 2016)[4].

[3] https://www.youtube.com/watch?v=j5sX3MfXm3w

[4] (ver Saura, 2016 en el que está ampliado el capital red de ExE)

5. Líderes eliminando las desigualdades

El propósito de las dos redes es generar líderes no docentes. Para ello realizan programas de formación de liderazgo como Design thinking, Teach like a Champion o Teaching as Leadership que heredan de TfA. Estos programas tienen su fundamento en principios empresariales y son aportados, muchos de ellos, por dirigente de compañías que financian las fundaciones. Así los gobiernos ofrecen a la hibridación compañías-filantropía la responsabilidad de dirigir, cos sus conocimientos, una formación docente para eliminar las desigualdades educativas. Estos programas de liderazgo son mecanismos de conducción de las conductas contemporáneas de las tecnologías gubernamentales mediante las que actúa la filantropía de TFA (Bailey, 2015). Mediante la extensión de nuevas tecnologías gubernamentales, la red actúa como mecanismos de biopolítica (Olmedo, Bailey y Ball, 2013), comprendidos como regularizaciones de gestión poblacionales (Foucault, 2008). Se debe a que no reside únicamente en la modificación de aspectos individuales, sino que se expanden de forma global generando redes de líderes.

Las redes filantrópicas señalan sus principios de liderazgo mediante la creación de un movimiento de líderes interconectados para que prosigan expandiendo los principios de la fundación tras la vinculación laboral. Así lo expresan:

Ser un movimiento que contribuya a transformar las aulas y el sistema educativo para que todos los niños y jóvenes de Argentina desarrollen al máximo sus capacidades y tengan igualdad de oportunidades[5].

Nuestro objetivo es formar un movimiento de agentes del cambio que, en colaboración con otros y trabajando desde distintos ámbitos del ecosistema educativo, contribuya a conseguir un sistema que garantice que todos los niños y niñas tengan una educación excelente[6].

Como señala el director ejecutivo de ExE, la fundación tiene el propósito de generar un "liderazgo del yo"[7] en el que el docente es el responsable para la eliminación de las desigualdades. En sintonía con este principio, el director ejecutivo de ExA, establece un discurso en el que intenta motivar y justificar que los docentes que dejan "marca" son garantes de poder eliminar las desigualdades educativas, por lo que trabajan en la creación de ello, mediante un liderazgo conectado en red[8]. Para ello, el programa de liderazgo de la red argentina se basan en el "sentido de posibilidad" y "sentido de urgencia"[9].

[5] http://www.ensenaporargentina.org/mvv.html
[6] http://programaexe.org/conocenos/#alumni
[7] https://www.youtube.com/watch?v=D7UqvH5SHqA
[8] https://www.youtube.com/watch?v=WVEnhecsj3Y
[9] https://www.youtube.com/watch?v=QWaA5ao43cQ

6. Discusión y conclusiones

Los sistemas educativos se están reformulando a partir de múltiples hibridaciones entre intereses privados y públicos. Estas nuevas formas de gobierno forman parte de la gobernanza heterárquica (Jessop, 2002) contemporánea que se constituye en ensamblajes globales (Collier y Ong, 2005). En estas formas de gobierno están ejerciendo especial protagonismos las acciones de la nueva filantropía, conformando lo que ha sido definido como "gobernanza filantrópica" (Ball y Olmedo, 2011). El caso de la red filantrópica TFA es una de las principales formas en las que están actuando una hibridación de intereses filantrópicos, gobiernos y compañías privadas que están ejerciendo importantes transformaciones en diferentes sistemas educativos.

ExE y ExA, las redes españolas y argentina respectivamente de TFA, son nuevas APP que están ejerciendo reformulaciones de la entrada de los intereses privados en los sistemas educativos (Friedrich, 2016; Saura, 2016). Las redes filantrópicas, tanto en Argentina como en España, están constituidas por empresas prestigiosas, filántropos y alianzas con los gobiernos, en el que generan nuevas formas de capital red que establece beneficios de las conexiones generadas. Para luchar contra las desigualdades educativas de los dos países, tanto ExE como ExA desarrollan un proceso programa de liderazgo en el que forman a docentes para que actúen como líderes comprometidos que mejoren sus sistemas educativos. Son programas que sostienen a los docentes como garantes de la eliminación de las inequidades sociales.

Referencias bibliográficas

AU, W., AND FERRARE, J. J. (2015). Mapping corporate education reform. Power and policy networks in the neoliberal state. Routledge: New York.

BAILEY, P. L. J. (2015). Consultants of conduct: new actors, new knowledges and new 'resilient' subjectivities in the governing of the teacher. Journal of Educational Administration and History, 47(3), 232-250.

BALL, S. J. (2012). Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London and New York: Routledge.

BALL, S. J., AND OLMEDO, A. (2011). Global social capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. Citizenship, Social and Economics Education, 10(2), 83–90.

BISHOP, M. AND GREEN, M. (2008): Filantrocapitalismo. Cómo los ricos pueden cambiar el mundo. Barcelona: Urano.

COLLIER, S. J. AND ONG, A. (2005). Global assemblages, anthropological problems. In A. Ong & S. J. Collier (Eds.), Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems (pp. 3-21). Malden: Blackwell.

EDWARDS, M. (2008): "Philanthrocapitalism" and its limits. International Journal of Not-for-Profit Law, 10 (2) 22–29.

EXA. (n.d.). Retrieved July 25, 2016 from http://www.ensenaporargentina.org/.

EXE, (n.d.). Retrieved July 25, 2016 from http://programaexe.org/.

FOUCAULT, M. (2008).The Birth of Biopolitics: Lectures at the College de France 1978- 1979. New York: Palgrave Macmillan.

FRIEDRICH, D. (2014). Global micro-lending in education reform: Enseñá por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. Comparative Education Review, 58(2), 296–321. doi:10.1086/675412

FRIEDRICH, D. (2016). Teach for All, Public-Private Partnerships, and the Erosion of the Public in Education, In A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry (pp. 160-174). London and New York: Routledge.

FRUMKIN, P. (2006): Strategic Giving: The Art and Science of Philanthropy. Chicago: The University of Chicago Press

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. (2002). The future of the Capitalist State. Cambridge: Polity Press.

KRETCHMAR, K.; SONDEL, B. AND FERRARE, J. J. (2014). Mapping the terrain: Teach For America, charter school reform, and corporate sponsorship. Journal of Education Policy, 29(6), 742-759.

OLMEDO, A. (2016). Philanthropic Governance: Charitable Companies, the Commercialization of Education and That Thing Called "Democracy". In A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry (pp. 44-62). New York: Routledge.

OLMEDO, A., BAILEY, P. AND BALL, S. J. (2013). To Infinity and Beyond…Heterarchical governance, the Teach For All network in Europe and the Making of Profits and Minds. European Education Research Journal, 12(4), 492-512.

PATRINOS, H. A., BARRERA OSORIO, F., AND GUÁQUETA, J. (2009). The role and impact of public–private partnerships in education. Washington, DC: World Bank.

SALTMAN, K. J. (2010). The Gift of Education: public education and venture philanthropy. New York: Palgrave Macmillan.

SAURA, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. Revista de la Asociación de la Educación, 9(2), 248-264.

SAURA, G. (2016b). 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.

TFA. (n.d). Retrieved July 25, 2016 from http://teachforall.org/en/about/vision-and-mission

URRY, J. (2007). Mobilities. Cambridge: Polity Press.

VERGER, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public–private partnerships for education in low-income contexts. Journal of Education Policy, 27(1), 109-130.

LOS INTENTOS FALLIDOS DE PACTO DE ESTADO POR LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA INFLUENCIA DE LOS *LOBBIES* EDUCATIVOS

González López, Víctor
Universidad de Salamanca, Salamanca, España
vgl@usal.es

Resumen

A lo largo de la historia de la democracia en España se han dado diferentes intentos de Pacto de Estado por la Educación sin que se haya logrado producir un acuerdo que satisficiera a todas las partes por igual. Son ya varias las voces que, desde distintos organismos educativos, reclaman un acuerdo en materia educativa que asegure una educación igualitaria y de calidad para todos. En este trabajo se analiza la influencia que los grupos de presión, representados en las asociaciones de madres y padres, con mayor influencia del país que han desarrollado a lo largo de los diferentes procesos de negociación de las grandes leyes educativas su influencia en la toma de decisiones. V

Abstract

Throughout the history of democracy in Spain there have been various attempts of Covenant of State for Education without having managed to produce an agreement that would satisfy all parties equally. There are already several voices from different educational institutions which, demanding an agreement on education to ensure equal and quality education for all. In this research the influence of lobbyists, represented in parent's associations is analized, with greater influence in the country that have developed along different negotiating process of major education laws its influences in making decisions.

Palabras clave: Pacto de Estado, Lobby, Política educativa, AMPA, Ley de Educación.

Keywords: Covenant of State, Lobby, Education Policy, PTA, Educaction Act.

Introducción

Desde los años 70 del s.XX, la educación en España se ha caracterizado por una fuerte inestabilidad fruto de los continuos cambios de gobierno refrendados en las urnas. Esta inestabilidad, así mismo, ha provocado la falta de consenso entre las fuerzas políticas y los *lobbies* que actúan en el terreno educativo dando lugar a un continuo vaivén de leyes educativas que no han hecho más que dificultar el desarrollo educativo del país. Buena parte de la responsabilidad de esta falta de acuerdo recae sobre los lobbies educativos que actúan sobre los poderes públicos. Pero, ¿qué es un *lobby*? Si en primera instancia atendemos a la definición de la RAE, un lobby sería un grupo de presión, es decir, "un conjunto de personas que, en beneficio de sus propios intereses, influye en una organización, esfera o actividad social". Por lo tanto, los grupos de presión forman parte del círculo de actores políticos que rodea a las sociedades actuales. Por su parte, Finner (1958) definía los grupos de presión como una "asociación o grupo organizado de personas o instituciones que manifiestan deseos conscientes o intereses comunes a sus miembros, realizando una acción destinada a influir en las instituciones del poder público para producir decisiones de éste favorables a sus fines". Otra de las definiciones, tal vez una de las más concisas, es la formulada por Schwartzenberg, que afirmaba que un grupo de presión es "una organización constituida para la defensa de un interés, que ejerce una presión sobre los poderes públicos para obtener de ellos decisiones conforme a sus intereses" (En Da Cunha Lopes, 2012). Por lo tanto, los lobbies actúan sobre los poderes públicos ejerciendo mecanismos de presión que les permitan alcanzar sus objetivos e intereses, incluso por encima del bien común.

La consecuencia que en España han tenido las actuaciones de los lobbies educativos, así como la incapacidad de los partidos políticos para llegar a compromisos comunes, ha derivado en un desacuerdo constante, legislatura tras legislatura, que ha impedido la consecución de un pacto de estado por y para la educación. Históricamente, si retrocedemos en el tiempo, el principal pacto de estado en materia educativa que ha conocido España tuvo lugar en el año 1978 con la configuración del texto que daba origen a la Constitución Española. El artículo 27 de dicha carta magna supuso "que se llegó a un consenso sobre dos grandes principios –la igualdad y la libertad de enseñanza–, si bien éste no fue un acuerdo pleno sobre todas las cuestiones derivadas de esos principios –posiblemente porque una conciliación general era lo más a lo que se podía llegar en aquel momento" (Puelles, 2007). Todos los partidos inmersos en el proceso de negociación tuvieron que ceder en algunos de sus intereses para conseguir alcanzar dicho acuerdo. La situación de subdesarrollo que azotaba al estado español como consecuencia del período franquista unido a la aparición de una derecha moderna y una izquierda moderada (Puelles, 2010) facilitaron un cambio necesario para encauzar un proceso de transición hacia la democracia que originara un cambio de rumbo favorable para el país.

1. Binomio dimensional de confrontación

Como en todo intento de pacto o de consenso uno de los principales problemas a los que se tiene que hacer frente es la negativa de todos y cada uno de los actores implicados en el proceso de negociación a la hora de ceder o dar concesiones en aquellos puntos que consideran vitales en sus propuestas. Todos los actores implicados en un proceso de negociación intentarán conseguir el máximo beneficio, anteponiendo esta idea de victoria individual al interés colectivo y general. Por lo tanto, si atendemos a la teoría de la Rational Choice, "el actor que se enfrenta a la necesidad de tomar una decisión, optará siempre por aquella que le ofrezca, de acuerdo con un parámetro racional, el mejor resultado" (Curzio, 2000). Los actores que tienen por delante una negociación han priorizado en una escala jerárquica sus prioridades, y por supuesto, aquellas situadas en las primeras posiciones de este eje vertical tienen un carácter innegociable para ellos. Siempre se producirá un choque de intereses, del que ningún actor quiere salir malparado.

En el caso español, a la hora de llegar a un pacto de estado por la educación, debemos de partir de una situación que dificulta dicho proceso. Dicha situación deviene a raíz de la existencia de, lo que podemos considerar, un binomio dimensional de confrontación entre izquierda-derecha y religiosidad-laicidad. Ambos binomios están interconectados; por un lado se produciría la asociación entre izquierda y laicidad y por el otro, la de derecha y religiosidad. La religiosidad queda reflejada en la iglesia católica, que ha tenido un peso y una fuerza preponderante a lo largo de la historia del sistema educativo español erigiéndose como uno de los grandes grupos de presión. Por su parte, la laicidad queda reflejada en el intento de apartar a la iglesia y su doctrina de los centros escolares públicos.

La confrontación ideológica izquierda-derecha en educación queda reflejada en el siguiente cuadro a través de una serie de características que definen cada uno de los dos extremos.

Tabla 1. Binomio Izquierda-Derecha en Educación

Izquierda	Derecha
Igualdad	Excelencia
Escuela pública	Escuela privada
Participación	Eficacia
Laicismo	Religión
Descentralización	Centralismo y burocracia
Trabajo cooperativo	Individualismo
Comunitarismo	liberalismo
Participación	Competitividad
Enseñanza compresiva	Exigencia académica

Fuente: Penalva Buitrago (2010)

2. Intentos fallidos de Pacto de Estado por la Educación en España

Históricamente la sociedad española y los diferentes agentes implicados en los procesos educativos vienen demandando un Pacto de Estado que garantice la estabilidad y mejora del sistema educativo español (Tedesco, 1995; Declaración conjunta, 1997; Bolívar y Zaitegi, 2006; Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2010; Larrosa, 2011) Según Tedesco (2010), los pactos son acuerdos que conllevan un consenso social y que no solo deben medirse a través de su resultado final, sino que el proceso en sí, también adquiere gran relevancia, pues en él, se articulan los procesos de gestión entre los diferentes actores según el momento y la amplitud de los compromisos. El debate que se promueve a través de las negociaciones implícitas en un intento de pacto de estado tiene dos momentos clave. En primer lugar, la discusión de las cuestiones más relevantes en torno al proceso de negociación se produce en el hemiciclo del Congreso. Los actores principales, en este caso, serán las grupos parlamentarios y sus diputados, representantes de los ciudadanos en la cámara. En segundo lugar, las negociaciones adquieren un carácter "social", aumentando el número de actores implicados al salir el debate fuera de las fronteras del Congreso. Podríamos hablar entonces de un Pacto Social de Estado. Los actores que participarían en el proceso de negociación no se ceñirían exclusivamente a los partidos políticos, sino que implicarían a todos los colectivos relacionados con la educación, como sindicatos, asociaciones de madres y padres, de alumnos, organismos internacionales e incluso los medios de comunicación. En este caso el choque de intereses producido en el debate es mucho mayor, lo que, sin lugar a dudas, dificultará en mayor medida el proceso de consenso, pero a la vez, llegado el momento de sellar el acuerdo, habrá logrado satisfacer los intereses de un mayor número de individuos representados por los colectivos participantes en la negociación.

En España podemos hablar de tres intentos de Pacto Social de Estado para la Educación en el período democrático. El primero de ellos se produce en 1997 con la firma de la "Declaración conjunta a favor de la educación" por parte de los principales grupos de presión en materia educativa del país. El segundo de ellos se produce en el año 2004 a través de las reuniones del Consejo Escolar de Estado alrededor del documento "Una educación de calidad para todos y entre todos". Y por último, ya en el año 2009 el entonces ministro de educación, Ángel Gabilondo, después de unos meses de debate a través del documento "Bases para un pacto social y político por la educación" presenta un documento definitivo que lleva por título "Pacto social y político por la educación", erigiéndose como el tercer intento fallido.

2.1. El intento de 1997

En 1997 se produce, al margen de lo acordado en el artículo 27 de la Constitución española, el primer intento de Pacto de Estado por la Educación en España. La Fundación Encuentro[1], redactó un documento bajo el título "Declaración Conjunta a favor de la Educación" que sirvió como punto de encuentro para la mayor parte de los lobbies educativos que actuaban en el territorio español. Esta iniciativa sienta las bases de un proceso de negociación que finaliza

[1] La Fundación Encuentro cesó en su actividad el 30 de Diciembre de 2015.

con la firma de 18 organizacione[2] –asociaciones de madres y padres, sindicatos, asociaciones docentes y titulares de centros privados– con especial peso, relevancia y responsabilidad en la educación española entre las que destacan las dos principales Confederaciones de Padres y Madres de España; CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) y CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos). Este acuerdo, como bien concluye Puelles Benítez (2000), puede considerarse, sin lugar a dudas, un auténtico pacto social, pues fuerzas que históricamente se encontraban enfrentadas consiguieron ponerse de acuerdo en los principales puntos de dicha declaración, "reclamando de los partidos con representación parlamentaria que la educación fuera estimada por todos como una cuestión de la máxima prioridad" (Puelles Bénitez, 2000:33). Si observamos el acuerdo firmado, se puede comprobar como las diferentes partes, al margen de buscar un pacto, intentaron salvaguardar sus intereses prioritarios, lo que suponía una confrontación entre el consenso y el disenso (Puelles Bénitez, 2007), pero aun así, la negociación suponía el primer acercamiento en busca de un acuerdo que supusiera una estabilidad para la educación española en 20 años de democracia.

Ante este acuerdo social la respuesta del Partido Popular que se encontraba en esos momentos al frente del ejecutivo deambuló entre la resistencia, la moratoria y la rotunda negativa final. Por tanto, el primer intento de Pacto de Estado por la Educación fue rechazado en el Congreso de los Diputados de la mano del Partido Popular y los partidos nacionalistas[3] que respaldaron su investidura en el año 1996. Esteban Frades (2010:6) va un paso más allá y afirma que aunque dicha declaración supusiera la felicitación de todos los grupos parlamentarios, "no tuvo repercusión legal, porque en aquel momento resultaba una estrategia inoportuna para los dos partidos políticos mayoritarios".

2.2 El intento de 2004

En el año 2004, el Partido Socialista presentó el documento "Una educación de calidad para todos y entre todos" mediante el cual se pretendía activar el debate social escuchando y atendiendo las propuestas de todos los ciudadanos interesados en mejorar la educación del país. El PSOE tras criticar duramente las actuaciones de Partido Popular durante sus ocho años de mandato, no podía seguir los pasos llevados a cabo por dicho partido a la hora de aprobar la LOCE. En consecuencia, antes de iniciar transformación legislativa, el PSOE tomó la decisión de abrir un período de debate con el objetivo de consensuar las futuras propuestas

[2] Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA), Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), Federación de Enseñanza de CCOO, ANPE-Sindicato Independiente, FETE-UGT, Confederación de Centros de Educación y Gestión (EG), Secretariado de la Escuela Cristiana de Cataluña (SECC), Asociación Profesional "Serveis Educatius de Catalunya", Confederación Cristiana de Asociaciones de Padres de Alumnos de Catalunya, CSI-CSFI, Asociación de Profesores de las Escuelas Cristianas de Cataluña, FSIE, USO, Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (MPR), CANAE y Unión Española de Cooperativas de Enseñanza

[3] Convergència i Unió, Partido Nacionalista Vasco y Coalición Canaria.

de reforma (Tiana Ferrer, 2007). Para conseguir un cambio que de verdad afectara de forma satisfactoria a todos los agentes implicados en el proceso educativo era necesario escuchar a todas las partes, especialmente a aquellas que están implicadas directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tiana Ferrer (2007) hace un recorrido a través del cual nos acerca a los puntos clave del proceso negociador que giro en torno al texto "Una educación de calidad para todos y entre todos". El documento fue presentado en primera instancia a la Confederación Sectorial de Educación y al Consejo Escolar de Estado con la intención de promover un debate previo que aunara las opiniones y propuestas de todos y permitiera llegar a acuerdos. "Así pues, el consenso era el objetivo y el debate el instrumento para conseguirlo" (Tiana Ferrer, 2007). El documento suscitó un interés general en toda la comunidad educativa lo que alargo el debate social. Este debate se afronta a través de tres mecanismos de dialogo. En primer lugar, las reuniones de trabajo entre los miembros de la Comisión General de Educación, que resultaron fructíferas y positivas aunque las diferencias políticas impidieron alcanzar acuerdos totales. En segundo lugar, destacan las reuniones y debates en torno al Consejo Escolar de Estado, espacio donde los representantes sociales discutieron sobre los diferentes puntos del documento presentado por el Gobierno. Por último, el debate se lleva al terreno social y educativo. Las instituciones y organizaciones implicadas aceptan con entusiasmo la propuesta de participación por parte del Ministerio, y es desde esta línea de actuación a través de la que se reciben mayor cantidad de propuestas. El total de propuestas recibidas por el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de las tres vías de dialogo abiertas, se sitúa en 304, todas ellas revisadas en incluidas en un anexo del informe con los resultado acontecidos en el debate.

El Pacto Social de Estado nunca llegaría a formalizarse y mucho tuvieron que ver alguna de las principales asociaciones y organizaciones más representativas en materia educativa (Puelles Benítez, 2010; Tiana Ferrer, 2007). La Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA), la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO), la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT) y la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE-CECA) reactivaron sus negociaciones amparándose en el acuerdo alcanzado en el año 1997 a través de la "Declaración Conjunta a favor de la Educación". Tras arduas negociaciones, CEAPA y CONCAPA resultaron clave en el fracaso del acuerdo. Las presiones externas a las que fue sometida la agrupación católica y las presiones internas acaecidas en el núcleo de la confederación laica que abogaban por mantener fielmente sus principios impidieron el acuerdo. Por tanto, en este caso, fueron los lobbies educativos los encargados de paralizar cualquier tipo de posible acuerdo que beneficiara de forma general a la sociedad, anteponiendo los intereses individuales a los colectivos. Una vez más, se fracasó en el intento de obtener un Pacto de Estado por la Educación que ayudara a la comunidad educativa, pero el debate provocado a escala nacional favoreció el acercamiento de posturas, alcanzando, en muchos casos, puntos comunes y sirvió al Ministerio de Educación y Ciencia para firmar acuerdos con diferentes sindicatos de profesores de la educación pública y de la educación concertada.

2.3 El intento de 2010

Entre los años 2009 y 2010 y bajo el mandato de José Luis Rodríguez Zapatero, líder del PSOE al frente del Gobierno, el ministro de educación, Ángel Gabilondo, retoma la idea de lograr un Pacto de Estado para la Educación. Tras lanzar en el año 2009 una breve propuesta bajo el título "Bases para un Pacto Social y Político por la Educación", un año después, en el 2010, el Ministro presenta el documento definitivo "Pacto Social y Político por la Educación". A través de estos dos documentos el Ministerio de Educación pretendía reabrir el debate educativo entre todos los sectores implicados a través de tres líneas de negociación. La primera de ellas buscaría cerrar un acuerdo con los grandes partidos políticos de ámbito nacional. En la segunda, la negociación se trasladaría a la comunidad escolar, atendiendo las demandas de sectores como el profesorado, las confederaciones de madres y padres, los sindicatos o los colectivos de estudiantes, y por último, la tercera línea de negociación se llevaría a cabo con los gobiernos de las comunidades autónomas, encargadas de poner en práctica las políticas educativas implementadas desde el Gobierno central.

El documento "Pacto Social y Político por la Educación" presentado en el año 2010 por el Ministro de Educación y que aporta 12 objetivos centrales sufrió críticas provenientes de todos los sectores. La negociación entre partidos políticos es una tarea compleja y la consecución de acuerdos se torna en complicada por las particulares visiones enfrentadas de cada partido. El Partido Popular responde a este documento a través de un posicionamiento negativo solicitando cuatro puntos innegociables para la firma de dicho acuerdo: la enseñanza del castellano y en castellano en todo el territorio, la libertad de elección de centro, los contenidos comunes y el reconocimiento del profesorado como autoridad pública. Por su parte, las Confederaciones de madres y padres de alumnos también se mostraron reticentes. CEAPA manifiesta su predisposición para alcanzar un acuerdo y se compromete a analizar pormenorizadamente el documento, pero avisa de que no cederá en sus pretensiones principales. Algo similar ocurre con CONCAPA, que a priori encuentra aspectos positivos en las propuestas del Gobierno, pero advierte la falta de algunos temas, para ellos primordiales, y que lastraban la educación en ese momento como la imposición ideológica, la ausencia de un tratamiento adecuado para la clase de religión, la necesidad de avanzar en la libre elección de centro y el tratamiento igualitario de los centros de enseñanzas concertadas. Así mismo, los sindicatos educativos valoran positivamente el intento de pacto y tienden su mano a la negociación, pero consideran vagas algunas de las propuestas realizadas en torno a la Enseñanza Secundaria Obligatoria y las enseñanzas de Bachillerato.

Tras varios meses de negociaciones en los que el PSOE intentó dar salida a las exigencias del Partido Popular, el 6 de mayo de 2010 se hace oficial la negativa rotunda a firmar dicho documento repitiéndose, como años anteriores, el resultado final de los procesos de negociación; la falta de un Pacto Social de Estado por y para la Educación en España.

Discusión, conclusiones y prospectiva

Es indudable, a raíz de lo expuesto en este documento, que una gran parte de la sociedad española demanda la consecución de un acuerdo que garantice la estabilidad del sistema educativo. Desde los acuerdos alcanzados a través del artículo 27 de la Constitución española han existido tres intentos por la consecución del tan ansiado Pacto Educativo, de los cuales ninguno llego a refrendarse. Los grupos de presión o lobbies educativos han ejercido una importante influencia en los procesos de negociación, paralizando incluso el intento de pacto de 2004. Hasta hace poco menos de un año, la responsabilidad a la hora de llegar a acuerdos en materia educativa recaía sobre los dos partidos políticos con mayor fuerza en el Congreso y que alternaban los mandatos al frente del ejecutivo. Las diferencias ideológicas entre ambos partidos y las presiones recibidas desde los lobbies afines a ellos han impedido alcanzar dicho acuerdo, aunque la realidad demuestra que los partidos políticos, en especial el Partido Popular, han sido los principales focos de desencuentro en los procesos de negociación. El Partido Popular rechazo los intentos de acuerdo en el año 1997 y en el 2010, mientras que en el año 2004 fueron los grupos de presión, en especial CEAPA y CONCAPA, los encargados de dilapidar las esperanzas puestas en el intento de consenso. Queda claro en este estudio que el principal problema al que se enfrenta España a la hora de conseguir un Pacto de Estado responde a las características intrínsecas de los procesos de negociación, y que tiene que ver con la negativa de los actores negociadores a ceder en sus principales intereses pensando en el bien común y colectivo. Al estar estos intereses entre los grandes partidos y los grupos de presión tan alejados unos de otros se torna en muy difícil la consecución de acuerdos provocando con ello la inestabilidad latente en los últimos 40 años.

Si lanzamos una mirada prospectiva hacia un futuro no muy lejano, atendiendo a los resultados electorales tanto de Noviembre de 2015 como de Mayo de 2016 nos encontramos ante un nuevo escenario que puede suponer dos resultados bien distintos. Por un lado, la aparición de nuevos partidos con opciones de gobierno dificulta la aparición de mayorías absolutas dentro del Congreso, lo puede dar lugar a la necesidad de nuevos procesos de negociación que pueden desembocar en un posible Pacto de Estado. Por el otro, existe la posibilidad que ante esta nueva fragmentación electoral sea aún más difícil alcanzar acuerdos políticos por la aparición de nuevas prioridades innegociables.

En definitiva, queda claro que la ausencia de un Pacto de Estado tiene como responsables principales a las fuerzas políticas que han gobernado y han ejercido como oposición en el Gobierno central, auspiciadas por los grupos de presión que también han ejercido su influencia, y que el futuro cercano, no ofrece señales de mejora en la consecución de posibles acuerdos.

Referencias bibliográficas

BOLÍVAR, A. Y ZAITEGI, N. (2006): "Pacto educativo". Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 14 (6), pp. 12-13

CURZIO, L. (2000). Toma de decisiones. En Miklos, T. (coord.) Las decisiones políticas. De la planeación a la acción. (pp. 141-214). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2010): Mejorar la educación. Pacto de Estado y escuela pública. Madrid: Wolters Kluwer

DA CUNHA LOPES, T. (2012) El debate sobre la supervivencia del Estado-Nación. Letras Jurídicas, 26 (2).

ESTEBAN FRADES, S. (2010). Condicionantes y antecedentes del Pacto Educativo y Social en España. Avances en Supervisión Educativa, 12, pp. 1-11

FINNER, S. E. (1958). The anonymous empire. Political Studies, 6(1), 16-32.

FUNDACIÓN ENCUENTRO. (1997). Declaración Conjunta en Favor de la Educación. Madrid: Fundación Encuentro.

MEC (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (2005). Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (2010). Pacto Social y Político por la Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

PENALVA BUITRAGO, J. (2010) Análisis crítico del modelo escolar vigente: la escuela pluralista comunitaria. Cuadernos de pensamiento político, abril-junio, pp. 111-132.

PUELLES BENÍTEZ, M. (2000) Política y Educación: Cien años de Historia. Revista de Educación, pp. 7-36

PUELLES BENÍTEZ, M. (2007) ¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso. Revista de Educación, 344. Septiembre-diciembre. pp. 23-40

PUELLES BENÍTEZ, M.. (2010) ¿Un nuevo pacto en educación? Historia de un proceso. Avances en supervisión educativa, 12, Mayo, pp.1-20.

TEDESCO, J. C. (1995): El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.

TEDESCO, J. C. (2010) Diez notas sobre el pacto social y educativo. Avances en supervisión educativa, nº 12, Mayo, pp 1-3.

TIANA FERRER, A. (2007) A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. Revista de Educación, 344, pp. 83-100

VALLE, J.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, 20, pp. 109-144.

CREACIÓN DE PLAN MUNICIPAL DE FORTALECIMIENTO Y FORMACIÓN DEL TEJIDO ASOCIATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA

Roig Roig, Héctor
Universidad de Valencia, Valencia, España
hroig@catadau.es

Resumen

El Plan Municipal que presentamos tiene como objetivo fortalecer las relaciones y las actuaciones de todas las asociaciones a través de una comisión sectorial, así como establecer una serie de estrategias para ayudar a la mejora de todo el tejido asociativo. También, por otro lado, estimamos oportuno trabajar para avivar la conciencia de la importancia del voluntariado como trabajo transversal del asociacionismo.

Tiene como objetivo reconocer el papel tan importante que desarrollan las asociaciones. Desde hace años, son garantes de la participación social municipal. Es decir, la población que, voluntariamente, trabaja activamente por los municipios en proyectos reales.

La forma en que trabajan y toman las decisiones estas asociaciones, desde la Asamblea de socios como última voluntad del camino que recorre su vida, tiene que ser un ejemplo de organización en todos los ámbitos sociales de la época en que vivimos. De este modo, la participación ciudadana toma importancia, y la opinión de la sociedad civil destaca por una madureza democrática muy importante que tiene que traspasar las fronteras de un tejido asociativo alejado de la administración, para hacerse realidad en el engranaje de la sociedad, dotando a la ciudadanía el derecho de participar y garantizando los valores de entrega y solidaridad.

La participación ciudadana facilita la integración de los vecinos y vecinas dentro de la sociedad activa, así como las personas recién llegadas a los municipios, para conformar nuevas amistades y nuevos intereses. También facilita la resolución de problemas y necesidades concretas que desde la época moderna se dan a través de los movimientos ciudadanos que dinamizan una ciudadanía activa, plural y sensible por los derechos humanos.

Abstract

The Municipal Plan presented aims to strengthen relations and actions of all associations through a sectoral committee and a set of strategies to help improve all the associations. In addition, on the other hand, we consider it appropriate work to stoke awareness of the importance of volunteering as a crosscutting work of associations.

It aims to recognize the important role played by the associations. For years, they are guarantors of municipal social participation. That is, the people who voluntarily by municipalities actively working on real projects.

The way they work and make decisions these associations, from the Assembly of partners as last will of the walking path his life has to be an example of social organization in all areas of the age in which we live. Thus, citizen participation becomes important, and the opinion of civil society stands for a very important democratic way to do to have to cross the borders of a remote associations administration, to be realized in the machinery of society, giving citizens the right to participate and ensuring delivery values and solidarity.

Citizen participation facilitates the integration of the residents within the active society and newcomers to municipalities to form new friendships and new interests. It also facilitates troubleshooting and specific needs, from the modern time, are given through citizen movements that energize an active, plural and citizenship sensitive human rights.

Palabras clave: participación ciudadana, asociacionismo, tejido asociativo, voluntariado.

Keywords: citizen participation, associations, voluntary.

Introducción

El Plan Municipal que presentamos tiene como meta principal fortalecer las relaciones y las actuaciones de todas las asociaciones a través de una comisión sectorial, así como establecer una serie de estrategias para ayudar a la mejora de todo el tejido asociativo. También, por otra parte, estimamos oportuno trabajar para avivar la conciencia de la importancia del voluntariado como trabajo transversal del asociacionismo.

Las asociaciones, más allá de las diferencias peculiares que se producen en cada contexto individual y territorial, comparten importantes coincidencias en torno a sus características. Las fortalezas que las unen son la gente que forma las asociaciones, los voluntarios y los profesionales comprometidos, las relaciones interpersonales, las necesidades sociales que cubren, la importancia de los recursos, su capacidad de acción y la diversidad. En cuanto a sus puntos débiles podemos citar la falta de reflexión interna, carencias de participación y voluntariado, carencias de formación, escasez en los voluntarios, desgate de las personas activas, insuficiencia de recursos, dependencia y mala coordinación con las Instituciones Públicas, la descoordinación entre asociaciones, la comunicación social y las reticencias a los cambios.

Por todo ello, nos marcamos como objetivos específicos para el Plan de Fortalecimiento del Tejido Asociativo los siguientes:

- Mejorar la reflexión interna y el autoanálisis.
- Mejorar la formación de los voluntarios.
- Mejorar la participación interna.
- Fortalecer la coordinación entre asociaciones.
- Ampliar y diversificar nuestros recursos.
- Mejorar la comunicación social y promover la participación del entorno.
- Establecer estrategias de coordinación.

1. Comparación de experiencias realizadas entorno al tejido asociativo

Para desarrollar el Plan de Fortalecimiento Asociativo, nos hemos basado en tres experiencias realizadas por diferentes entidades dentro del Estado Español. Estas son: el Plan Municipal de Fortalecimiento del Tejido Asociativo y el Voluntariado de Muskiz, Reflexiones y Propuestas para la mejora de los órganos de gobierno en el tercer sector del Observatori del Tercer Sector de Catalunya y la experiencia de formación para el tercer sector de la Fundació Catalana de l'Esplai.

2. Plan Municipal de Fortalecimeinto del Tejido Asociativo y el voluntariado de Muskiz

Este plan es la primera experiencia que analizamos para poder extraer datos y acciones necesarias para el desarrollo del nuestro propio. La entidad redactora de este proyecto es BOLUNTA, una agencia para el voluntariado y la participación social creada a través de la Diputación Foral de Bizkaia, Bilbao Bizkaia Kutxa y la Fundación EDE. Este ende ofrece un servicio integral, gratuito y de calidad a las entidades sin ánimo de lucro, a las personas voluntarias y a todas aquellas que deseen iniciarse en el trabajo voluntario. Para ello, pone a su disposición todas sus instalaciones y un equipo profesional con amplias experiencias en el mundo social. De esta manera contribuye al desarrollo del tejido social de Bizkaia demostrando que la participación solidaria, gratuita y organizada es un elemento indispensable para construir una sociedad justa, democrática, a través de una ciudadanía activa y comprometida.

Dentro de los principios básicos del programa destacamos la necesidad de fomentar la autonomía y la capacidad de autogestión de las asociaciones locales, el compromiso en el fortalecimiento de los proyectos asociativos existentes, la importancia de abrir nuevas fórmulas de participación social activa de la ciudadanía, la intención de favorecer la cooperación y transversalidad y la eficiencia que acontece de la búsqueda de la sinergia de recursos y su optimización. Todos estos objetivos se definen en cuatro líneas estratégicas: apoyo al tejido asociativo existente, impulso del trabajo en red, mejora de la información y la comunicación, e impulsar la participación social.

Estas estrategias se concretan en acciones reales, aplicables y evaluables que le permiten conseguir los propósitos citados anteriormente a través de una comisión asociativa que es la que se encarga de poner en marcha el plan, aplicar las actuaciones y evaluarlas posteriormente.

Las acciones específicas se desarrollan de la siguiente manera:

- Creación de la comisión asociativa.
- Creación de una herramienta virtual que posibilite la relación asociativa y la tarea asociativa.
- Plan de formación anual.
- Actividad anual conjunta del tejido asociativo.
- Acciones de sensibilización
- Servicio de asesoramiento
- Revisión y mejora de los recursos
- Habilitar recursos y estrategias para favorecer iniciativas formalizadas
- Habilitación de un registro municipal público actualizado y accesible.
- Creación de una agenda social municipal con el conjunto de actividades sociales.
- Punto de información sobre la participación y voluntariado.

3. Observatori del Tercer Sector de Catalunya

El Observatori del Tercer Sector de Catalunya es una organización nacida en 2001 que después de varios proyectos de investigación y reflexión sobre dinámicas asociativas, se convirtió en un centro de investigación independiente y abierto a la colaboración de todas aquellas entidades públicas y privadas que trabajan para desarrollar conocimientos alrededor del tercer sector.

El OTS organiza una serie de debates de los que podemos extraer algunos datos significativos sobre la importancia de los órganos de gobierno que se constituyen dentro de les asociaciones. Especialmente, vamos a basarnos en el debate 13 de la colección, que reflexiona y elabora propuestas, como ya hemos dicho, de los órganos que se estructuran dentro del tejido asociativo.

Las reflexiones y propuestas se enmarcan en tres áreas diferentes: la primera, roles y funciones de los equipos de gobierno; la segunda, funcionamiento y eficacia; y por último, relación con el equipo directivo.

Dentro del primer bloque las propuestas de mejora que nos ofrece esta experiencia son elaborar una guía de trabajo que ofrece las estrategias necesarias en cuanto a roles, funciones y responsabilidades específicas; disponer de un plan de acogida para acompañar durante el periodo inicial de cualquier persona que se incorpore a una junta directiva; promover la formación para que los integrantes de los órganos de gobierno puedan ejercer bien el rol que les corresponde; e intercambiar experiencias, es decir, propiciar los espacios de reflexión colectiva, intercambio de visiones, maneras de actuar, retos, buenas prácticas, etcétera.

En cuanto al segundo bloque, se reflexiona, como ya hemos dicho, sobre la eficacia y funcionamiento de los equipos de gobierno. Se razona sobre la periodicidad de las reuniones, la distribución de funciones, la gestión de la información y la evaluación del funcionamiento. Las propuestas específicas son: incrementar el nombre de reuniones para poder establecer una dinámica continuada, crear comisiones de trabajo en función de las necesidades de la organización, integrar las TIC para llevar a cabo una gestión ágil y continuada y una comunicación fluida, y generar un sistema de indicadores de evaluación que nos permitirá comprobar la consecución de objetivos.

El último bloque reflexiona sobre la relación del equipo directivo, la confianza, el liderazgo común y el equilibrio. No obstante, cabe decir, que las propuestas nos parecen repetitivas de los bloques anteriores, y que, según nuestro criterio, deberían desarrollarse actividades de motivación y prácticas emocionales para crear un necesario lazo entre las personas que estarán al cargo de la asociación.

4. Fundació Catalana de l'Esplai

La Fundació Catalana de l'Esplai es una entidad sin ánimo de lucro que tiene por misión educar a niños y jóvenes, fortalecer las entidades de tiempo libre y el Tercer Sector, mejorar el medio ambiente y promover la ciudadanía y la inclusión social, a con voluntad transformadora.

Fue constituida en 1996 y ha desarrollado una amplio abanico de programas, campañas y actividades a favor de la sociedad y el Tercer Sector como programas de inclusión social, fomento del voluntariado, elaboración de materiales de reflexión, elaboración de estudios y publicaciones para el tercer sector, desarrollo asociativo, servicios de gestión, programas informáticos específicos y servicios de asesoramiento y formación, los cuales vamos a usar como guía para nuestro Plan de Fortalecimiento.

Los cursos o talleres de formación están dirigidos a personas encargadas de la gestión diaria de la entidad, así como a los responsables y dirigentes que necesitan un conocimiento de diferentes temáticas relacionadas con la dinámica y gestión asociativa.

El catálogo de cursos que ofrece la Fundació son:

- Curso del programa de Gestión de Socios en dos niveles, básico y avanzado.
- Curso del programa de Contabilidad en dos niveles, básico y avanzado.
- Curso de Diseño de Proyectos.
- Curso de Iniciación al Voluntariado.
- Curso de Herramientas para la Transparencia de la gestión económica.
- Curso de Dirección de Equipos de Trabajo.
- Curso de Ley de Transparencia.
- Curso de Obligaciones Legales de las Entidades y Responsabilidades de las Juntas Directivas.

La gran mayoría de los cursos favorecerán la buena ejecución de las acciones asociativas y sobre todo, mejorarán la organización y la gestión interna. Sin embargo, hay cursos o talleres que se debería implantar al programa formativo anterior, así como de la necesidad que sí contemplaremos en la redacción de nuestro plan de llevar a cabo una encuesta a las asociaciones sobre las necesidades formativas que tengan.

5. Plan de Fortalecimiento del Tejido Asociativo

Las tres experiencias anteriores van a ser la guía para elaborar nuestro plan de fortalecimiento desde una perspectiva comparada.

Como ya hemos hablado en la introducción, la necesidad de acompañar a las asociaciones de las instituciones púbicas ha de ser una prioridad para la política actual ya que el asociacionismo es la base participativa y democrática de nuestra sociedad.

6. Criterios generales, coordinación y destinatarios

El plan, como ya hemos presentado, tiene como finalidad principal fortalecer el tejido asociativo y el voluntariado para garantizar una optimización máxima del esfuerzo de las entidades, de las personas que las integran y de la administración pública.

Los destinatarios serán todas las asociaciones socioculturales registradas legalmente en el Registro Municipal, haciendo partícipes también las asociaciones en otras materias que tengan interés en el proyecto.

Para ello, se constituirá una comisión sectorial que será la coordinadora de las acciones que se llevaran a cabo para conseguir los objetivos marcados. En esta comisión estarán incluidos un participante de cada grupo político municipal y un representante de cada asociación, así como todas las personas que quieran participar de la ejecución de dicho plan. Se constituirán dos órganos de gobierno, una junta directiva coordinada por la Regidoría en materia de Participación Ciudadana o Cultura, la asamblea general de representantes asociativos y políticos. Mensualmente se reunirá la Junta Directiva, y trimestralmente la asamblea para crear un espacio de reflexión e intercambio de experiencias, así como la programación de actividades y actos asociativos.

El papel de la Administración pública, como ya hemos explicado anteriormente, será de vital importancia para ejecutar en Plan de Fortalecimiento. Adquirirá la labor de acompañamiento, realizando algunas de las acciones como sujeto principal y guiando y asesorando en muchas otras. Debe poner a la disposición de las asociaciones la gran mayoría de recursos así como garantizar un buen plan de subvenciones económicas que permita a las entidades llevar a cabo los proyectos que realizará anualmente.

7. Acciones y planificación

Las acciones que vamos a desarrollar nos van a permitir conseguir las finalidades propuestas en la introducción.

Tabla 1. Registro municipal

REGISTRO MUNICIPAL	
Descripción: Esta acción tiene como finalidad revisar y adecuar el registro municipal, ampliando los detalles para obtener más información. Esta revisión se llevará a cabo mediante una encuesta que se enviará a las asociaciones durante un periodo de tiempo cerrado. Al terminar dicho periodo, se actualizará el registro	
Responsables: Concejalía de Participación Ciudadana y funcionarios públicos del ayuntamiento.	Destinatarios: Asociaciones
Calendario: Septiembre de 2016	Indicadores de evaluación: 1a- Todas las asociaciones han rellenado la encuesta. 1b- Los funcionarios públicos han transcrito los datos al registro municipal.

Tabla 2. Constitución de Comisión Sectorial

COMISSIÓN SECTORIAL	
Descripción: Esta acción tiene como finalidad crear una comisión sectorial que tenga el papel de coordinar todas las asociaciones vinculadas al área sociocultural del municipio y también como altavoz de todo el resto de asociaciones. Se constituirán dos órganos, la Junta Directiva o Equipo de Trabajo, y la asamblea general de representantes.	
Responsables: Concejalía de Participación Ciudadana y Junta Directiva de la Comisión.	Destinatarios: Asociaciones
Calendario: Octubre de 2016	Indicadores de evaluación: 2a- Se ha constituido una Junta Directiva. 2b- Se ha constituido la asamblea. 2c- Todos los representantes se han constituido dentro de la comisión. 2d- Todos los representantes participan. 2c- La Junta Directiva coordina la asamblea y el Plan de Fortalecimiento.

Tabla 3. Creación de Herramienta virtual

HERRAMIENTA VIRTUAL	
Descripción: Probablemente será una de las acciones que más tiempo necesitaremos para desarrollar por el volumen de trabajo y la dificultad y especialidad del trabajo. La creación de una herramienta virtual que ayude y acompañe en la gestión de las asociaciones en cuanto al registro de socios, seguimiento de la contabilidad, transparencia, presentación de proyectos, calendario asociativo y elaboración de documentos conjuntos.	
Responsables: Concejalía de Participación, Junta Directiva de la Comisión y Asamblea de la Comisión.	Destinatarios: Asociaciones
Calendario: Octubre de 2016 – Junio de 2016	Indicadores de evaluación: 3a- La herramienta cumple con las exigencias. 3b- La herramienta está en funcionamiento en junio de 2016. 3c- Las asociaciones saben usar la herramienta. 3d- Las asociaciones usan la herramienta.

Tabla 4. Servicio de asesoramiento

SERVICIO DE ASESORAMIENTO	
Descripción: Aunque fácil de implantar, esta deberá ser la más duradera durante el tiempo. Las asociaciones necesitarán asesoramiento en todo este proceso, así como la resolución de dudas de acuerdo a la Ley de Transparencia y otros asuntos legales. La acción dependerá de los recursos de la Administración Pública. Podemos desarrollarlo de dos maneras: contratando un jurista especializado o formando a la Junta Directiva, asignando de este modo, un cargo de asesor.	
Responsables: Concejalía de Participación o Junta Directiva de la Comisión	Destinatarios: Asociaciones
Calendario: Octubre de 2016	Indicadores de evaluación: 4a- Está en funcionamiento el servicio de asesoramiento. 4b- El servicio cumple con las necesidades del tejido asociativo. 4c- Las asociaciones hacen uso del servicio de asesoramiento. 4d- La Junta Directiva o la persona designada se ha formado para asesorar las asociaciones. 4e- La Junta Directiva entiende y pone en práctica la Ley de Transparencia.

Tabla 5. Encuesta Plan de Formación

ENCUESTA PLAN DE FORMACIÓN	
Descripción: Esta acción tiene como finalidad acercarnos a la realidad de las Asociaciones para poder extraer la información necesaria antes de crear el Plan de Formación.	
Responsables: Concejalía de Participación Ciudadana y Comisión Sectorial	Destinatarios: Asociaciones
Calendario: Octubre de 2016	Indicadores de evaluación: 5a- Todas las asociaciones han rellenado la encuesta. 5b- La información extraída de la encuesta nos sirve para poder ejecutar la acción número siete.

Tabla 6. Plan de formación

PLAN DE FORMACIÓN	
Descripción: Después de analizar los resultados de las encuestas a las asociaciones deberemos realizar un plan de formación que ayude a mejorar la organización, la comunicación y las relaciones sociales internas de cada asociación. No obstante, creemos oportunos algunos cursos que deberán estar incluidos en el Plan de Formación: - Curso de Gestión de la Herramienta Virtual - Curso de Redes Sociales y Comunicación - Curso de Gestión de Equipos - Curso de Habilidades Sociales	
Responsables: Concejalía de Participación o Junta Directiva de la Comisión	Destinatarios: Asociaciones
Calendario: 2017 – 2018 – 2019	Indicadores de evaluación: 6a- El Plan de Formación se ajusta a las necesidades asociativas. 7b- Se han incluido los cursos marcados por este plan. 7c- Los representantes asociativos acuden a los cursos. 7d- Los cursos sirven para la mejora de la gestión, organización, comunicación y relaciones sociales internas.

Tabla 7. Dosier del voluntariado

DOSIER DEL VOLUNTARIADO	
Descripción: Esta acción tiene como objetivo redactar un dosier de voluntariado de cada una de las asociaciones. Servirá como manera de presentación de las asociaciones a la población en general, como plan de acogida para nuevos voluntarios y para su recaudación.	
Responsables: Concejalía de Participación o Junta Directiva de la Comisión	Destinatarios: Asociaciones
Calendario: Febrero de 2017	Indicadores de evaluación: 7a- Todas las asociaciones participan en la elaboración del dosier. 7b- El dosier contiene todas las formas de voluntariado asociativas. 7c- El dosier cumple con las funciones de plan de acogida. 7d- El dosier es entendible e interpretable.

Tabla 8. Feria Asociativa y recaudación de voluntarios

FERIA ASOCIATIVA Y RECAUDACIÓN DE VOLUNTARIOS	
Descripción: La última acción de este primer Plan de Fortalecimiento tratará de una Feria Asociativa que servirá como pantalla de las asociaciones y de sus actividades anuales. También será una buena ocasión para la recaudación de socios y voluntarios que fortalezcan las bases de cada una de las entidades municipales.	
Responsables: Concejalía de Participación, Junta Directiva de la Comisión y Asociaciones.	Destinatarios: Ciudadanía
Calendario: Anualmente, en el mes de abril.	Indicadores de evaluación: 8a- Todas las asociaciones participan de la Feria Asociativa. 8b- La Feria Asociativa cumple con los objetivos de recaudación y exhibición de actividades anuales.

8. Evaluación y seguimiento

Para la evaluación del Plan de Fortalecimiento nos fijaremos en los Indicadores de Evaluación de cada acción realizada. Los indicadores nos permiten llevar un seguimiento adecuado de la consecución de objetivos por su claridad.

Para el seguimiento se reunirá la Junta Directiva después de llevar a cabo cada acción y evaluará dichos indicadores; si se han conseguido, la acción habrá conseguido la finalidad que se le tenía adjudicada. Si no se consiguiese, la Junta Directiva buscará otras fórmulas o estrategias para poder alcanzar la aplicación de cada parte del Plan.

Además, el Plan está condicionado a ser revisado anualmente e incorporar nuevas acciones o cambiarlas. También todas aquellas partes del plan que no tienen una aplicación única, como el Plan de Formación, sino están sometidas a una ejecución periódica y se deberán someter a evaluación continua para poder erradicar posibles fallos.

Por otra parte, este Plan tiene una vigencia de tres años. Una vez pasado este término, se necesitará otro análisis de necesidades y redactar un plan que se ajuste a las condiciones asociativas del momento.

Conclusiones

Después de analizar las experiencias que hemos presentado en la primera parte de la comunicación, hemos extraído los datos que nos parecían más interesantes para poder desarrollar nuestro plan, adaptándolo a las características de nuestro entorno, como puede ser la falta de práctica de participación ciudadana y de acompañamiento de la administración pública, así como de las fiscalización que la Ley de Transparencia exige también para las entidades municipales.

Finalmente, reuniendo las funciones más importantes, nuestro Plan contiene 8 acciones concretas y fácilmente conseguibles, así como el papel de la administración pública y estrategias para mejorar el asociacionismo que está funcionando. De la misma manera, nos parece interesante resaltar la importancia del Plan de Formación, que después de las exigencias que desde la redacción observamos como importantes, se ejecuta a partir de una encuesta de necesidades del tejido asociativo; al final, como en todos los procesos educativos, los educandos necesitan partir de sus ideas previas y de sus intereses, además de estar motivados para que el aprendizaje sea lo más significativo posible.

Por último, cabe decir que la perspectiva comparada se ha llevado a cabo desde estas tres experiencias por la limitación de esta comunicación en concreto, pero antes de ejecutarlo podremos compararla con muchas más otras prácticas que se están realizando en este estado y en otros muchos en materia de participación ciudadana.

Referencias bibliográficas

BOLUNTA Y BAKEOLA. (2010). Plan de Fortalecimiento del Tejido Asociativo y el Voluntariado. Consultada el 1 de junio de 2016, en http://www.muskiz.org/eu-ES/Zerbitzuak/GizarteEkintza/Documents/plan_muskiz_2010-2011_20091230.pdf.

DE LA RIVA, F. (2002). El Tercer Sector visto desde Dentro. Consultada el 25 de mayo de 2016, en https://drive.google.com/drive/folders/0B6yApLTL5lBnLVlxdWZIaURCdlU

FUNDACIÓ CATALANA DE L'ESPLAI. (2016). Formació per al Tercer Sector. Consultada el 21 de junio de 2016, en https://fundesplai.org/ca/formacio/arees-de-formacio/tercer-sector

VIDAL, P., VALLS, N. Y GRABULOSA, L. (2010) Reflexiones y propuestas para la mejora de los órganos de gobierno en el tercer sector. Una visión a partir de los Consejos Asesores de Investigación del OTS. Consultada el 5 de junio de 2016, en http://www.observatoritercersector.org/pdf/publicacions/2010_04_Debates_organos_gobierno_cs.pdf

PRODUCCIÓN, CIRCULACIÓN Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES Y GRUPOS ACADEMICOS EN RELACIÓN CON LAS DEMANDAS SOCIALES

De Sierra Neves, María Teresa
Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
teredesierra@gmail.com

Resumen

En este trabajo tratamos de reflexionar sobre cómo en el nuevo contexto de globalización y los retos de la sociedad del conocimiento, se están dando nuevas tendencias en las funciones, producción y circulación del conocimiento de las universidades y las redes de conocimiento en relación al tema de la vinculación con el entorno social, la responsabilidad y pertinencia social.

Se trata de problematizar las transformaciones experimentadas en la actualidad, los procesos de producción, circulación y uso del conocimiento así como su incorporación o vinculación con la sociedad.

Se abordará primeramente la transición y tranformaciones de las funciones de la universidad en el sentido de que la política universitaria actual se encuentra atravesada por un debate que pocas veces es explícito sobre el rol social de la universidad pública, como son las cuestiones de vinculación o articulación con la sociedad, las que comprenden tareas culturales, actividades que vinculen la universidad-empresa y la venta de servicios, así como la transferencia social a sectores mayormente relegados o la idea más tradicional de difusión social del conocimiento generado en ella.

Y en segundo término se analiza un proyecto de investigación-intervención. Este proyecto surge de un análisis general comparado de la eficencia terminal y el abandono escolar de los jóvenes de 15 a 24 años de la Ciudad de México y sus distintas delegaciones, con el objetivo de analizar prospectivamente las causas de la deserción escolar y los efectos en la conformación y configuración de futuros ciudadanos en el país y en particular, de la delegación de Tlalpan.

Abstract

In this work, we analyze how the new context of globalization and the challenges of the knowledge society, are giving place to new trends in the production and circulation of knowledge from universities and knowledge networks to the rest of the society. Also, we

review the changes in their relations with its social environment, responsibility and relevance.

The aim of this study is to problematize the current transformations in the processes of production, circulation and use of knowledge by the universities and how it is transferred to the society and how it impact on these institutions. To argue this idea, the paper has two sections.

First, we explain how the university changes its functions due to the current university public policies. Usually, these policies are crossed by a non-explicit debate about the social role of public universities This includes topics such as the relations of the universities with the society, including cultural subjects, links with the business sector and sale of professional services and with marginal social sectors.

Second, we present a research - action project focus on the terminal efficiency and early school leaving among young's from 15 to 24 years age in Mexico City and in its different political districts (Delegaciones políticas). The objective of this project is to study why those young's leave the school before finishing its studies, and the impact this will have in their future practices as citizens. Particular attention will be given to the Tlalpan Political District.

Palabras clave: Universidad, grupos académicos, cambio institucional, demandas sociales, jóvenes.

Keywords: College, academic groups, institutional change, social demands, young people.

Introducción

En las dos últimas décadas, las Universidades han experimentado a nivel mundial una serie de cambios, enfrentado nuevos retos en cuanto a su función en la sociedad. En este contexto, una actividad que además de estar cada vez más presente implica importantes desafíos es la de la vinculación Universidad-Sociedad para las transferencia del conocimiento en beneficio de distintos sectores sociales. Al respecto es necesario reconocer una complejidad creciente de las relaciones entre los principales actores involucrados en la misma: las universidades, las redes de conocimiento, las empresas, el sector social y el gobierno.

En este trabajo tratamos de reflexionar sobre cómo en el nuevo contexto de globalización y los retos de la sociedad del conocimiento, se están dando nuevas tendencias en las funciones, producción y circulación del conocimiento de la universidades y las redes de conocimiento, como es el tema de la vinculación con el entono social y el de la responsabilidad y pertinencia social.

Se trata de problematizar las transformaciones experimentadas en la actualidad los procesos de producción, circulación y uso del conocimiento, así como su incorporación o vinculación con la sociedad.

Así mismo se explicará cómo dichos procesos han llevado al moldeamiento de nuevas realidades, institucionales, culturales e identidades. Por lo tanto analizaremos la variedad de efectos positivos, como es su contribución a la innovación, y negativos, como son su contribución a la reproducción de desigualdades globales o locales, atendiendo las intrincadas relaciones que en la relación ciencia, tecnología y sociedad experimentan en la actualidad y avizoran para el futuro.

1. Tendencias y retos de las universidades públicas en América Latina ante los nuevos paradigmas de la vinculación responsabilidad social y la pertinencia.

1.1. Paradigmas de la vinculación.

La discusión más reciente sobre el tema, se ubica en torno a dos ejes centrales, como son de una parte las nuevas formas de producción del conocimiento, y en este marco, la adaptación de las universidades a condiciones cada vez más competitivas. Y de la otra la vinculación con la sociedad como actividad universitaria y las condiciones para su evolución, en particular el desarrollo aún incipiente de esta actividad en México.

Para abordar el análisis de este tema conviene establecer brevemente algunos elementos conceptuales comenzando por señalar que asumimos a la vinculación de las universidades con la sociedad en términos amplios, cómo el conjunto de las relaciones de esta institución con los distintos actores sociales, lo que puede caracterizarse por la interacción de tres grandes factores.

El primero se refiere a la relación entre Universidad y Generación de conocimiento, lo que remite a la temática de Modelos de Universidad. Es conocido que la participación de las instituciones en los modos sociales de generación de conocimiento ha evolucionado a lo largo del tiempo, y que ello se ha manifestado también en los cambios en los modelos de Universidad en relación a dicho tema.

Esquemáticamente, en Gibbons et al. (1997) se propuso una tipología de dos grandes modelos de universidad. El primero identificado como Modo 1, se caracterizaba por el hecho de que la Universidad era la institución socialmente responsable de la producción de conocimiento, y tenía un carácter disciplinario y cientificista. Históricamente este autor identificaba sus orígenes en el siglo XIX bajo la influencia de las ideas de Von Humbold (Mureddu 1995). En contraste, el modelo de universidad identificado como Modo 2, sería resultado de una transformación social ocurrida en la mitad del siglo XX por la cual el conocimiento se produce de manera distribuida entre varios actores, rompiendo el monopolio de la universidad en ese terreno. Este nuevo modelo que se habría desarrollado al tiempo que se profesionalizaba la actividad universitaria, tendría carácter trasdisciplinario, pragmático y determinado porque la universidad se oriente a la solución de problemas, particularmente de las empresas, lo que para algunos le imprime al análisis un marcado sesgo economicista.

Esta concepción de Gibbons se ha establecido como estándar para el tema. Sin embargo, la actual situación económica mundial ha llevado a una crisis en el paradigma del mercado como dominante de la vida social, poniendo en cuestión el enfoque economicista para la producción y transmisión de conocimiento propuesto en el Modo 2. En la situación actual se presentan crisis en las profesiones y mercados laborales, así como cambios en las tendencias sociales que se traducen en nuevas demandas para las universidades en su vinculación con la sociedad (género, pobreza, inclusión social, nuevos modos de economía social, sostenibilidad ambiental, etc.). Todo ello sugiere la posibilidad de que en lo que se refiere al papel de la Universidad en la actividad social para la producción y transmisión de conocimiento podríamos estar avanzando

hacia un nuevo modelo de universidad al que siguiendo a Gibbons podemos provisionalmente llamar como Modo 3. El mismo estaría marcado por la creación de una interacción más comprensiva de la universidad con el entorno social para abordar las nuevas demandas desde una perspectiva sistémica que incluya la problemática de la relación con la producción en el marco del conjunto de necesidades sociales. En ello también estaría influyendo el cambio de paradigma sobre el conocimiento, desde los enfoques cientificistas hacia visiones más complejas que incluyen también otros modos del conocer, no limitado sólo al que realizan los científicos, sino también diversos actores sociales en su experiencia de vida.

El segundo de los factores es el que corresponde a la relación entre Universidad y dinámica social, lo que remite al tema de los Modelos de Pertinencia social en la actividad de la Universidad (Dias Sobrinho, 2008:87), frente a las cambiantes demandas y condiciones sociales, en lo que destacan diversos factores. De una parte el surgimiento de nuevas profesiones y el cambio en los modos de trabajo debido a las permanentes transformaciones en la actividad productiva determinadas por la innovación. De otra parte, los nuevos modos de articulaciones sociales creados por la revolución informática que afecta centralmente la vida de la universidad en el flujo del conocimiento social. Asimismo, un cambio radical en la oferta de servicios educativos que se ha multiplicado, diversificado y que en ciertos casos ha significado un cambio en su naturaleza al convertir la universidad en una actividad de negocios. Finalmente, ha habido modificaciones significativas en los perfiles socio demográficos de los países con los fenómenos de las migraciones mundiales y el incremento de la población de tercera edad debido a la prolongación de la vida humana, particularmente en los países desarrollados.

El tercer factor operante es el de la relación de la Universidad con sus propios modos de gestión lo que remite al tema general de los Modelos de Gestión del Capital Intelectual que es el principal activo de las mismas. Visto ello en sus tres vertientes como Capital Humano, Capital estructural y Capital Relacional (Peluffo y Catalán 2002). Considerada desde este ángulo la gestión de las universidades requiere renovar radicalmente sus metodologías y modelos organizacionales para poder aplicar y desarrollar su capital intelectual en relación a los objetivos y metas que se fije la institución en cuanto a su papel de generación de conocimiento y a la pertinencia de sus actividades en su vinculación con el entorno social.

Esto implica muy distintos niveles de la actividad de las universidades, pero particularmente cabe señalar el de las configuraciones institucionales para facilitar la interacción con la sociedad. Esto debido a que el flujo deseable del conocimiento hacia los sectores económicos para los fines de la innovación y el cambio social, no es un resultado que se generará espontáneamente. En la medida que esto requiere relaciones entre actores, se hace necesario que las instituciones involucradas, particularmente la Universidad, realicen construcciones institucionales complejas mediante las cuales establecer la cooperación con los otros actores relevantes de ese proceso.

Uno de los cambios más notables ha sido la puesta en un imperativo primer plano de la necesidad de transferir conocimientos (tecnología) del sector científico a la población en general (y a las empresas en particular). La discusión sobre la transferencia de conocimientos y tecnología necesariamente debe abordar problemas claves para la universidad pública, como es el tema de la autonomía universitaria **¿es su función tener una política activa de transferencia de los conocimientos que genera?** En caso de que esta respuesta sea positiva, **¿cómo y hacia quién debería hacerlo?**

1.2. La Responsabilidad social en el contexto del cambio de la educación superior.

En la actualidad la noción de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha adquirido un nuevo sentido que al de décadas pasadas, ya que con la misma no sólo se busca dar respuesta al sector productivo y las necesidades sociales e individuales, sino que además la vinculación con el entorno tiene un sentido diferente, ya que dicha función debe implicar una función mas de intervención y de interacción con los diferentes sectores y actores. Las Universidades Públicas, debían en el pasado dar respuesta a las necesidades sociales, pero tenía dicha función un carácter mas paternalista y e n la actualidad deben tener un sentido mas de intervención de interacción y participación de otros actores, así como un compromiso y responsabilidad social con la gestión y transferencia de los conocimiento y la aplicación innovadora de mismo a la sociedad.

En consecuencia es necesario reflexionar sobre el nuevo sentido de la RSU pues esto no puede limitarse a las respuestas de las IES a las demandas del mercado, sino que debe considerar los desafíos, retos y demandas de la sociedad, que permitan una inserción en el contexto internacional "e influyan en la promoción de una globalización capaz de superar el paradigma neoliberal imperante" (Tünnermann, 2005).

En ese sentido las Universidades Públicas, desde la visión de la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008), tienen como misión estar orientadas a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad. Se destacan los siguientes rasgos:

- Profesionalizar las estructuras académicas encaminadas a la vinculación con el entorno.
- Incorporar acciones tendientes a garantizar la responsabilidad social en planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado.
- Mejorar la calidad académica promoviendo la responsabilidad, valores y compromiso social.
- Orientar la responsabilidad social en la búsqueda de bienestar integral, de desarrollo humano sostenible y de sustentabilidad.
- La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades.
- Cooperación internacional
- Vinculación
- Autonomía

Todo pone en discusión el rol social que debe cumplir la universidad, siendo uno de los puntos más controvertidos, el tema de la autonomía universitaria y transferencia y la aplicación de conocimiento respecto de la investigación y de la docencia (producción y difusión de ese conocimiento).

1.3. Pertinencia universitaria. Diferentes enfoques

En el marco de la globalización hay que observar que nos encontramos con una nueva condición socio-histórica bajo el contexto de la sociedad del conocimiento.

Esto significa que nos enfrentamos a nuevas condiciones sociales que provocan cambios en las formas de organización y transferencia del conocimiento. En función de este proceso la universidad tiene un lugar protagónico, que si bien no es hegemónico, en cuanto comparte la producción y transferencia del conocimiento con otros actores, tiene determinantes institucionales de comportamiento que le exigen cumplir la actividad de producción de conocimiento bajo lógicas distintas que de la de otros sectores, y de otros tiempos.

Es necesario reconocer que las universidades públicas tienen como misión la generación y difusión del conocimiento, y con ello dar cumplimiento a la función social que se les encomienda, que son ante todo la formación científica, tecnológica, desarrollo humano y desarrollo sostenible, profesional, y la creación de nuevos conocimientos, estrechamente relacionados. Entonces la pertinencia cobra relevancia al aludirla como el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno.

Manzo (2011) plantea que en América Latina el tema de la función social de las universidades es posterior a la segunda guerra mundial y en relación a la consolidación de los sistemas científicos en los entornos universitarios, a nivel internacional a fines de la década de 1970, que comienza a emerger una nueva actividad universitaria complementaria a las ya tradicionales misiones de docencia e investigación, caracterizada como la "tercera misión", que se conoce como extensión universitaria. En América Latina esta función de extensión, se había consolidado fundamentalmente en torno a problemáticas socio-culturales, en relación a sectores de población desatendidos o carentes de la adecuada asistencia por parte del sector estatal.

En la perspectiva de García Guadilla (2008) en la actualidad tiene una connotación muy específica el tema de la pertinencia y responsabilidad social y las distingue muy enfáticamente respecto al tema de la extensión universitaria. Considera que la función social de la universidad no se cumple de manera cabal a través de las funciones de extensión universitaria. Esta diferencia la analiza desde dos visiones. La primera en que la idea de hablar de extensión, es análogo a algo que se añade, como un apéndice; y la segunda porque las relaciones entre universidad y sociedad en América Latina deben ir más allá de las relaciones universidad-mercado (sector productivo).

En contraste con la investigación que se realiza en el mundo empresarial, con fines meramente económicos, para la universidad tiene ante sí la responsabilidad de realizar investigación que genere nuevos conocimientos y que tengan valor social.

En otra perspectiva, Carrillo y Mosqueda (2006) aluden al concepto de función social de la universidad, y desde una perspectiva sociológica la definen como "un proceso social el que se interpelan directamente la Universidad y el sistema social atravesado por una serie de cambios, coyunturas y contingencias. La función social es el resultado de la interpelación directa entre la Universidad (vista aquí como un macroinstitución social) y los procesos sociales en contextos históricos específicos."

En este sentido Malagón (2003) realiza un análisis sobre la literatura existente del tema de la pertinencia universitaria y encuentra distintas perspectivas de pertinencia: política,

económica, social e integral. Siguiendo el análisis de este autor, la primera entiende la pertinencia como la necesidad de que las universidades se sintonicen con el mundo actual y sus dinámicas, la segunda, hace referencia a la vinculación de ésta con el sector productivo, la tercera, hace énfasis en la naturaleza del vínculo entre universidad y entorno social, y la última, se concreta como una síntesis de las anteriores, donde se añade el currículum como un eje central.

Por su parte, Martínez de Carrasquero (2008) vislumbra que la universidad juega un papel protagónico en la Responsabilidad Social, al estar inmersa en las investigación de las políticas, en el diseño de campos de acción y en el análisis de los marcos establecidos para proponer soluciones alternativas, que se vinculen con fundaciones y empresas que contemplen la Responsabilidad Social Empresarial.

a) Pertinencia desde un enfoque economicista. La pertinencia desde una visión economicista considera que la Universidad debe asumirse como una empresa del conocimiento. Es decir, entiende la pertinencia en función de la relación universidad-empresa, y ésta como interlocutora del tejido social (Malagón, 2003). Uno de sus más grandes representantes es Michael Gibbons (1998).

La pertinencia se equipara a adecuación y adaptación, donde además, la universidad transita de su autonomía a la heteronomía, al convertirse ya no en un templo del saber, sino parte de la solución a los problemas que la sociedad y economía del mercado requieren.

Al respecto de esta propuesta para orientar las IES hacia el mercado, cabe señalar en la misma dos implicaciones. La primera es que lleva a un abordaje de las actividades de investigación y desarrollo de las IES desde la perspectiva de lo que se denomina "enfoque de la demanda". Ello implica que las IES detecten las necesidades de educación e investigación de las empresas y que organicen entonces sus estrategias de servicios para satisfacer sus necesidades. El corolario práctico de esto es la problemática de la vinculación de la universidad con la empresa, como aspecto central para justificar la existencia de las IES, lo que puede llevar incluso a propuestas de participación de empresarios para monitorear las actividades de las IES.

El segundo aspecto que se desprende de la visión de los organismos multilaterales (como el caso del Banco Mundial y la OCDE) los cuales plantean que para organizar las IES por el enfoque del mercado se refiere a la manera de abordar las relaciones laborales y de cooperación de los académicos dentro de estas instituciones.

El contra-argumento de esto es la perspectiva de gestionar las IES desde "el enfoque de la oferta", según el cual las instituciones deben decidir el tipo de investigación y educación que desean de acuerdo a sus propias estrategias y fines. Visto esto polarizadamente, "el enfoque de la oferta" sería el sustento analítico de los que se oponen a repensar el papel de las IES en la sociedad con base en la defensa cerrada de la autonomía universitaria y de la independencia científica.

b) Pertinencia para el nuevo contexto social. En contraste asumir la universidad como un actor protagónico de los procesos sociales, económicos y políticos, con capacidad de crítica y de cuestionamiento del status quo o establecimiento, y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma. Los representantes más importantes son: Carmen García Guadilla, Hebe Vessuri, Carlos Tünnermann Berheim y Víctor Manuel Gómez Campo, entre otros.

Para García Guadilla (2008) el término que se utilice, pertinencia, extensión, responsabilidad social, no es el punto de interés, sino que la universidad debe responder al modelo de desarrollo humano y sustentable, donde el capital cultural de la ciencia y la tecnología sean aprovechados, no sólo en función de las

necesidades del mercado, del capital económico. En este sentido, la autora da importancia a reconciliar la innovación con la pertinencia social, la tradición con el cambio, la apertura al mundo con identidad propia, revalorar la subjetividad social y la dinámica cualitativa de la vida social.

Por su parte la UNESCO define la pertinencia social desde la óptica del papel que desempeña la enseñanza superior como sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, y desde lo que la sociedad espera de la educación superior.

Así en la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008), se refrenda el papel de las IES y la relación con sus contextos:

Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados.

Por otro lado, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998), expone en su artículo 6 "Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia", cuatro lineamientos básicos:

1. Evaluar la pertinencia considerando la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen

2. Reforzar las funciones de servicio a la sociedad, con actividades que permitan resolver los grandes problemas de la sociedad como la pobreza, violencia, intolerancia, analfabetismo, deterioro del medio ambiente, a través de propuestas inter y transdisciplinarias

3. Aportar alternativas para el desarrollo del conjunto del sistema educativo incidiendo significativamente en los factores para el mejoramiento cualitativo de esos niveles de educación (investigación educativa, capacitación y formación docente);

4. Apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

De esta manera, la pertinencia desde la óptica de la UNESCO reviste una perspectiva política que se orienta al deber ser.
Se construye una perspectiva integral de la pertinencia, que si bien está de acuerdo con la necesidad de transformar la universidad, insertándola en el mundo de hoy, en su vinculación con el sector productivo, considera que su función social no se agota en la adecuación y adaptación al mercado, sino que debe ir más allá, es decir, en construir alternativas que involucren el conjunto de la sociedad. (Véase Malagón, 2003, García Guadilla, 2008).

La Universidad, debe reconocerse como una institución cuya misión de producción, circulación y aplicación del conocimiento es fundamental para el desarrollo de la sociedad, no sólo en el sentido económico, sino también

en una mirada de sostenibilidad, integrando los aspectos económicos, culturales, sociales y ambientales a que haya lugar atender en la aplicación de estos nuevos conocimientos.

De esta manera se atiende a una cadena de circulación del conocimiento como proceso social, que inicia con la producción, continúa con la transferencia y culmina en la aplicación del conocimiento generado.

Otro de los aspectos de este debate es la nueva concepción de la pertinencia en la medida que la sociedad ha cambiado y que la Universidad no tiene el monopolio total del conocimiento, sino que lo comparte con otros actores.

Se trata de un modelo alternativo que no busca soluciones universales ni aplica modelos abstractos. Asumen las sociedades del conocimiento como un factor relevante en el trazado de las políticas educativas. Consideran la necesidad del cambio organizacional de las IES como consecuencia de las macroregulaciones planteadas por los organismos nacionales e internacionales, sin embargo enfatizan el papel de la negociación de los actores protagónicos, y además toman en cuentan las dinámicas y trayectorias institucionales. En ese sentido da prioridad a las lógicas políticas centradas en las prácticas culturales de los actores y se plantea la intensificación de la integración y participación de una Universidad que no esté signada de manera sesgada por los intereses de las leyes del mercado, proponen considerar aquellas políticas de desarrollo científico tecnológico que toman en cuenta paralelamente competitividad y sustentabilidad social, crecimiento económico y equidad social, así como los aspectos culturales y sociales del país y de los propios grupos e historias institucionales.

Los motivos por los que los investigadores definían sus líneas de trabajo indicaban decisiones individuales relacionadas con su historia y lo que podría entenderse como su capital social.

La temática elegida solía reorientarse fundamentalmente a los requisitos de financiamiento y demanda; aunque, también, por resultados de la propia investigación. La continuidad en la investigación dependía mucho más directamente de la obtención de recursos externos, lo cual dista mucho de una planificación académica.

1.4. Análisis de la participación de la universidad con el desarrollo del ciudadana

Si consideramos que la transferencia es entendida como investigación que interactúa con el objeto y/o se desarrolla como tal a partir de la participación activa de la sociedad o los grupos involucrados. El estudio de caso que se presenta en este trabajo, es el de una investigación-intervención que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional en el Área Académica 1; Políticas Educativas Procesos Institucionales y Gestión con la Delegación de Tlalpan, situadas ambas en el Sur de la Ciudad de México.

Estudios realizados en América Latina tanto en el ámbito académico como por organismos orientados al diseño de políticas públicas sobre adolescencia y juventud alertan que entre el 15 y el 20% de los adolescentes y jóvenes no estudian, no trabajan, ni buscan trabajo remunerado (OECD, 2013; CEPAL, 2012 2013; OIT, 2010; Millán Smitmans, 2012; Pedersini & Rivero Fuentes, 2009; Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, 2012; Tuirán y Avila, 2012, Rodríguez, 2012; Borunda Escobedo, 2013; y otros).

A partir del diagnóstico de la situación de los jóvenes en la Delegación que no estudian ni trabajan, se trabajó un proyecto de investigación-intervención. El mismo es coordinado por su servidora y se desarrolla con estudiantes de práctica profesional del 6to semestre de la licenciatura en Administración Educativa con parte del personal de la Delegación de Tlalpan, Pedagogos, Sociólogos, Psicólogos, Antropólogos y actores de la sociedad civil.

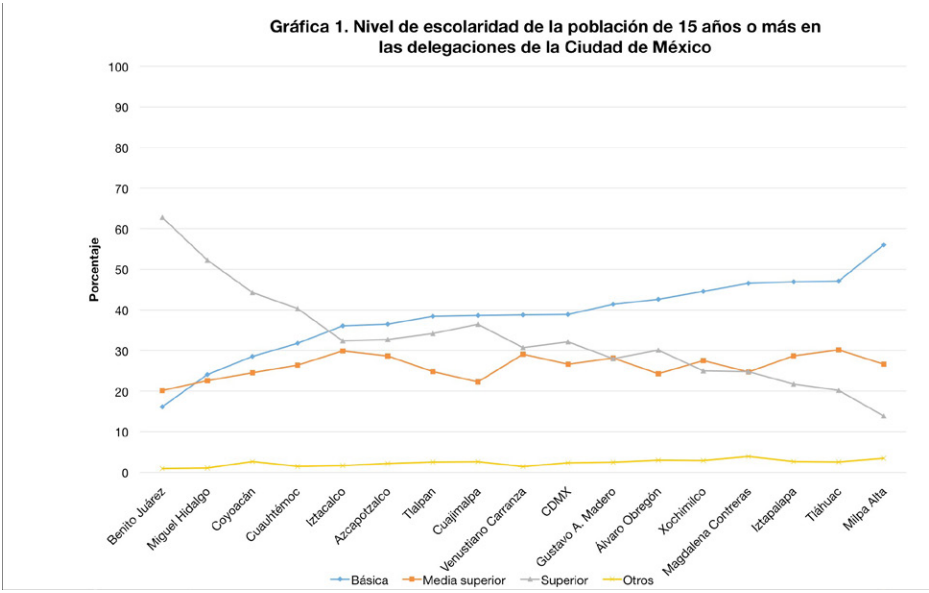
En la primera etapa se realizó una caracterización de la población de jóvenes de entre 15 y 24 años que no estudian ni trabajan en la delegación, estimando que en Tlalpan más de 32,000 jóvenes entre 15 y 24 años de edad no ejercen su derecho a la educación. De esta cifra, el 1.3% requiere apoyo en alfabetización; 5% demanda educación primaria, 34% educación secundaria y 57% educación media superior. Adicionalmente existe demanda de servicios para la preparación de estudiantes que presentan el examen único de ingreso a los planteles de bachillerato de la Zona Metropolitana del Valle de México. (INEGI, 2010).

Ante este problema, el gobierno delegacional de Tlalpan 2015-2018 propone ampliar las oportunidades de educación para los jóvenes y, en concreto, ofrecer preparatoria y secundaria abierta con tutores e Internet. El proyecto de Ciberescuelas inició en el mes de junio del 2015, fue creado por la doctora Claudia Sheinbaum jefa delegacional en Tlalpan, con el objetivo de ampliar la oferta educativa a la educación y acompañamiento a los jóvenes de 15 a 24 años. En dicha delegación se establecieron veintidós Ciberescuelas de aprendizaje equipadas para el desarrollo de sesiones presenciales y asesoría en línea, atendidos por 126 docentes distribuidos en las distintas sedes, formados para el trabajo con jóvenes en alfabetización, primaria, secundaria y bachillerato, preparación para el concurso de ingreso a bachillerato y respaldados en los programas públicos, modelos del INEA, de la SEDU del GDF para el aprendizaje y la certificación en línea. Por consiguiente se han desarrollado e implementado diferentes programas en apoyo de cobertura educativa y lograr que las personas culminen sus estudios en el nivel que elijan, como claro ejemplo de dichos programas, dentro de la delegación de Tlalpan se ha implementado las Ciberescuelas que tienen la intención de atender el problema de la deserción escolar que se presenta en México, ayudando con asesorías a jóvenes de 15-24 años a certificarse en el nivel primaria, secundaria y medio superior en la modalidad en línea.

En la Ciberescuela se intenta aprovechar la oferta de educación en línea, la cual ofrecen diversas instituciones por ejemplo: el INEA, la Secretaría de Educación de la Ciudad de México y la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal.

Actualmente las Ciberescuelas es un centro de aprendizaje dedicado a personas jóvenes que retoman sus estudios de primaria, secundaria o preparatoria, de igual manera hay talleres recreativos como los de ajedrez, talleres digitales y talleres para el aprendizaje de oficios.

En un análisis general comparado de la eficencia terminal y el abandono escolar de los jóvenes de 15 a 24 años de la Ciudad de México en sus distintas delegaciones, realizado con el objetivo de estudiar prospectivamente las causas del abandono escolar y los efectos en la conformación y configuración de futuros ciudadanos en el país y en particular de la delegación de Tlalpan. Detectamos: Que en parte por el fenómeno de la globalización y por otra parte por la propia crisis económica y política por la que atraviesa México en la actualidad, nos enfrentamos a una segregación social que se hace explícita en las tendencias de escolaridad de las distintas Delegaciones de la Ciudad de México



Fuente: Sebastián Garrido de Sierra | Fuente: Tabulados básicos en educación de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI. | Notas: 1) La categoría "Otros" incluye los porcentajes de "Sin escolaridad" y "No especificado". 2) La categoría "Básica" incluye educación Preescolar, Primaria y Secundaria (Completa, Incompleta y No especificado).

Analizando la Gráfica 1, si observamos el rango de los 15 años o más años de escolaridad en las delegaciones de la Ciudad de México, observamos lo siguiente: en la delegación Benito Juárez un 17% logra una escolaridad en la educación básica, en la media superior tiene una escolaridad del 20% y en la educación superior, la escolaridad es del 63%. Si se compara con la delegación de Milpa Alta, un 56% tiene una escolaridad de educación básica, el 26% alcanza la educación media superior y un 13 % logra obtener el nivel de educación superior.

En la delegación de Tlalpan existe un 38% de escolaridad en educación básica; 25% en educación media superior y un 34% con educación superior. Si se compara con la delegación de Benito Juárez, se observa que en Tlalpan hay una mayor escolaridad en Educación Básica, superándola con un 17%, en la Educación Media Superior Tlalpan la sigue superando con solamente un 5%, sin embargo en la Educación Superior, Benito Juárez supera a Tlalpan, o sea que a diferencia entre Benito Juárez y la delegación Tlalpan se distancia un 29% que terminan la educación superior.

Reflexiones finales

Si bien las universidades y grupos academicos en México no han adoptado en forma homogénea estas tendencias, de vinculación de los proyectos con el sector social ya que han sido

escasos en el campo de las ciencias sociales, sobre todo si lo comparamos con los ejemplos de las ciencias fisiconalturales. Sin embargo, es indudable que los organismos como la UNESCO y el BANCO MUNDIAL han tenido un papel muy relevante en este proceso de cambio de las funciones de las IES y "buenas prácticas" de los grupos academicos. Ejemplo de son algunos grupos academicos en la UNAM, UAM, IPN y la UdG.

Como resultado de los nuevos paradigmas de la pertinencia y responsabilidad social universitaria se observa un debate acuciante en torno al tema del gobierno y autonomía universitaria, entendido como autodeterminación que conduce el derecho de la comunidad a autogobernarse y la responsabilidad de las instituciones y los individuos sobre la conducción y desempeño para atender las demandas del medio externo o mercado.

Por otro lado, esta controversia respecto al concepto de pertinencia y responsabilidad social ha llevado a una polarización en el debate entre los actores que se suscriben a las posiciones de los organismos como el Banco Mundial y UNESCO. Para unos la pertinencia es la actividad de las universidades que hace referencia a la función que ésta debe cumplir para dar respuesta a las demandas de la sociedad: formación de recursos humanos, investigación básica y aplicada y algunas modalidades de interacción con la sociedad, como la extensión universitaria. Para otros es dar respuesta a las demandas del mercado.

A partir de lo anterior, y parafraseando a Eduardo Ibarra, nos podemos plantear si la autonomía universitaria es definida como la capacidad de una comunidad para definir su rumbo y operarlo con independencia de las regulaciones del Estado, o si la Universidad juega un rol activo en el diseño de las tareas y proyectos sustantivos al interior de la institución, y que deba buscar un modelo que logre equilibrar las tensiones entre mercado y sociedad, equilibrio que constituya un imperativo para poderse insertar en las nuevas corrientes de producción del conocimiento sin sacrificar el compromiso con el entorno social.

El desafío se encuentra en poder responder tanto a la globalización cada vez más inclusiva de la economía como a dar respuesta a la presencia de un gran contingente de población con niveles significativos de pobreza extrema y economía formal e informal. (García Guadilla, 2008).

En este sentido el proyecto de las Ciberescuelas, a pesar de que es un proyecto que está en sus inicios, nos ha permitido reflexionar acerca de las funciones sociales de la Universidad, tanto a académicos como estudiantes y los actores participantes de la delegación en el sentido de una construcción de "buenas prácticas" para dar satisfacción a una demanda social, como es la del acompañamiento y apoyo a los jóvenes que no estudian ni trabajan de la delegación de Tlalpan. Por otro lado la relevancia de la vinculación, la investigación e intervención con el sector social, en la medida que no sólo permiten satisfacer una demanda, si no que además permiten conjuntar y llevar a la práctica la producción de conocimiento interdisciplinario, así como involucrar a los actores en el proceso de conocimiento.

Parafraseando a Escudero (2005), la investigación socioeducativa que hace foco en el abandono escolar coincide en que la interrupción de las trayectorias escolares conforma un fenómeno complejo en el que se encuentran imbricados una multiplicidad de factores, y que por eso mismo, es imposible establecer causalidades directas entre ellos o a uno en particular. Los condicionantes analizados abarcan desde la organización de los sistemas educativos, el contexto social, la gestión escolar, la relación de los alumnos con los docentes, la situación familiar y la situación individual. También se resalta el gran peso que tienen las pautas culturales y el universo simbólico de las familias y las escuelas en el desarrollo de expectativas,

actitudes y comportamientos que coadyuvan en el bajo desempeño y en el abandono escolar.

Quizá debiéramos plantearnos la pregunta: ¿La Universidad hoy se encuentra ante un escenario en el que se están modificando los cambios de regulación estatal a favor de una participación creciente de la sociedad bajo esquemas de corresponsabilidad en lo relativo a la innovación y nuevas formas de organización del conocimiento?

Referencias bibliográficas

ALTBACH, P. (1999) Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century. Massachusetts, USA: Center for International Higher Education.

BANCO MUNDIAL. (2000). La educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas. Washington: El Banco.

BINDÉ, (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO. París: UNESCO.

CARRILLO, M. Y MOSQUEDA, C. (2006). La función social de la universidad: concepto, transformaciones y perspectivas en el tiempo. 6° Congreso Internacional Retos y expectativas de la Universidad: "El Papel de la Universidad en la Transformación de la Sociedad". México: UAM

CASALET, M. (2012:109), "Las relaciones de colaboración entre la universidad y los sectores productivo. Una oportunidad a construir en las políticas de innovación" en J. Carrillo, A. Hualde y D. Villavicencio (Eds.) Dilemas de la innovación en México. Dinámicas sectoriales, territoriales institucionales, Colegio de la Frontera Norte, México.

CORDERA, R. (2007) Los retos de la educación en el mundo, en: Temas de la educación superior en América Latina. México: Idea Latinoamericana.

DE SIERRA, T. (2007). Claroscuros de la profesionalización académica. Estudio de caso de la UNAM y la UAM. México: UPN y Doctorado en Educación de la Cd. De México.

DE SIERRA, T. Y VERA DE FLACHS, C. (2012) Similares agendas de políticas educativas de dos universidades latinoamericanas: UNC y UNAM y sus efectos en la consolidación de nuevas identidades. Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija, 15/2. España. (2009). "La evaluación de la educación superior en México, compulsión y formalismo en las tareas académicas" en: Fernández Lamarra, Norberto (Comp.) Universidad, sociedad e innovación, [una perspectiva internacional]. Udentref.

DIDRIKSSON, A. (1997) Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe, en: Educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC/UNESCO.

ELIZONDO ALARCÓN, J. Y RESÉNDIZ NÚÑEZ, D. (2000) Cultura, educación, ciencia y tecnología, en: J.A. Millán y A. Alonso (Eds.) México 2030: nuevo siglo, nuevo país. México: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (1991). La gubernamentalidad, en J. Varela (ed.) Espacios de poder. Madrid: La Piqueta.

GARCÍA GUADILLA, C. (1998) Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. Caracas: CRESALC/Unesco. Colección Respuestas N° 2. (2008). El compromiso social de las universidades. Cuadernos del Cendes. Año 25. No. 57. Enero- abril de 2008. Bogotá.

GIBBONS, M. ET AL. (1997) La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares- Corredor.

IBARRA COLADO, E. (1993) Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la conformación de un nuevo modelo, en: E. Ibarra (coord.) La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales. México: UAM- Iztapalapa.

(2002). La Nueva Universidad en México: transformaciones recientes y perspectiva. Revista Mexicana de Investigación Educativa 7(14).

LÓPEZ SEGRERA, F. (1997) Importancia de la investigación universitaria latinoamericana en un mundo globalizado, en: La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC/UNESCO.

LÓPEZ SEGRERA, F. Y D. FILMUS (2000) América Latina 2020: escenarios, alternativas y estrategias. Buenos Aires: FLACSO/UNESCO/TEMAS GRUPO EDITORIAL.

LÓPEZ SEGRERA, F. Y MALDONADO, A. (2002) Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Cali, Colombia: UNESCO, Universidad de San Buenaventura, Boston College.
(2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, en: Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO.

MALAGÓN PLATA, L. A. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXII (3), Núm. 127. Julio – septiembre de 2003.

MARTÍNEZ DE CARRASQUERO, C.; MAVÁREZ, R.; ROJAS, L. Y CARVALLO, B. (2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política. Vol. 15, No. 3. Universidad de Zulia.

MORÍN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Librería El Correo de la UNESCO.

MÚÑOZ GARCÍA, H. (2002) La política en la universidad y el cambio institucional, en: H. Muñoz (coord.) Universidad: política y cambio institucional. México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

NARRO ROBLES, J., (2008), "Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011". México: UNAM.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (1999) Planeación y política de la educación superior en México, en: H. Casanova y R. Rodríguez (coords.) Universidad Contemporánea. Política y Gobierno (Tomo II). México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

SOUSA SANTOS, B. (2006). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, en: La universidad popular del siglo XXI. Lima, Perù: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias sociales, Universidad Mayor de San Marcos.

TEDESCO, J. C. (1983) Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina. París: UNESCO.

(2000) "Universidad y sociedad del conocimiento", en Seminario-taller regional de gestión, evaluación y acreditación. Buenos Aires: IES. IESALC-FLACSO-OEI-IIEP.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (1995) "La educación permanente y su impacto en la educación superior", en Nuevos documentos sobre educación superior París: UNESCO.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Y F. LÓPEZ SEGRERA (2000) La educación en el horizonte del siglo XXI. Caracas: IESALC/UNESCO. Colección Respuestas Nº 12.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París.

(1998). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París. Documentos varios, Octubre.

(1998). Informe Mundial sobre la Ciencia 1998. París: Santillana/Ediciones UNESCO.

(2000). El derecho a la educación. París: Santillana/Ediciones UNESCO.

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA (2000) Historia de las universidades en América Latina. México D.F.: Colección UDUAL, Tomos I y II.

VESSURI, H. (1995). La Academia va al mercado. Caracas: Fondo Editorial FINTEC.

(1998) La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación, en: Perspectivas. vol. XXVIII, Nº 3. Ginebra: Oficina Internacional de Educación. Septiembre.

ESTUDO COMPARADO ENTRE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NAS DEMANDAS EDUCACIONAIS LOCAIS E REGIONAIS

Dalla Corte, Marilene Gabriel
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa María, Brasil
marilenedallacorte@gmail.com

Costa, Joacir Marques da
Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Itaqui, Brasil
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa María, Brasil
mc.joacir@gmail.com

Teixeira, Marina Lara Silva dos Santos
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa María, Brasil
marinalaraobeduc@gmail.com

Resumo

Este trabalho refere-se a conjuntura e atuação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) da Região da Associação dos Municípios do Centro do Estado do Rio Grande do Sul (AMCENTRO-RS), Brasil, que possuem Sistema Municipal de Ensino (SME). Decorre de uma pesquisa em andamento do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Elos/CNPq da Universidade Federal de Santa Maria. Para tanto, objetiva-se analisar a atuação destes Conselhos Municipais de Educação, considerando sua conjuntura, representatividade, mobilização social e participação política nas demandas locais e regionais de educação. Tem-se por base preceitos que dialogam com o fortalecimento e consolidação da gestão educacional democrática e considera-se que o Conselho de Educação não pode se constituir uma entidade isolada e desvinculada das políticas públicas nacionais e locais. Tanto o CME quanto o SME, precisam estabelecer interlocuções com as demandas sociais locais, considerando sua [co] responsabilidade em instâncias municipais junto aos processos de [re]construção e gestão das políticas educacionais. A metodologia ancora-se na abordagem quanti-qualitativa e no estudo comparado entre municípios do RS, utilizando-se de dados produzidos no Obeduc entre os anos de 2013 e 2015, mediante questionário on-line aplicado aos cursistas partícipes do curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho/RS). Também, utiliza-se de falas provindas da interatividade dos mesmos em ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Tencionam-se percepções e análises referentes ao contexto dos SME, em suas redes escolares e CME, a partir das suas características

conjunturais, problemáticas e possíveis [re] articulações, compreendendo que no bojo da discussão acerca da gestão educacional, o conhecimento e a ação crítico-reflexiva subjacente aos órgãos e instituições em um SME potencializa posicionamento e novos rumos da democratização da gestão escolar, considerando seus aspectos teóricos, legais e práticos.

Abstract

This work refers to the situation and activities of the Municipal Education Councils (CME) from the Region of the Centre Association Municipalities from do Rio Grande do Sul (AMCENTRO-RS), Brazil, that have Municipal Education System (SME). It results from an ongoing study of the Education Monitoring Program, from Higher Education Personnel of Improvement Coordination, developed by the research group Elos/CNPq from Federal University of Santa Maria. Therefore, the objective is to analyze the performance of these Municipal Education Councils, considering its situation, representation, social mobilization and political participation in local and regional education demands. It is based on precepts that dialogue with the strengthening and consolidation of democratic educational administration and it is considered that the Board of Education cannot be an isolated and unrelated entity of national and local public policies. Both CME and the SME need to establish dialogues with local social demands, considering the [co] responsibility to municipal authorities along the processes of [re] construction and management of educational policies. The methodology is based in quantitative and qualitative approach and comparative study between municipalities in the RS, using data produced in Obeduc between the years of 2013 and 2015 by online questionnaire applied to participants of Continuing Education Course and Municipal Education councilors (Pro-Council / RS). In addition, it makes use of statements stemmed from the same interactivity in virtual teaching and learning environment. It is intended the perceptions and analysis related to the SME environment in their school and CME networks, from its cyclical characteristics, problems and possible [re] articulations, understanding that in the midst from discussion of educational management, knowledge and action underlying critical and reflective to the organs and institutions in a SME enhances positioning and new direction of democratization of school management, considering its theoretical, legal and practical aspects.

Palavras-chave: Participação Política. Conselho Municipal de Educação. Sistema Municipal de Ensino. Políticas Públicas. Gestão Educacional.

Keywords: Political Participation. Municipal Education Council. Education Municipal System. Public Policy. Educational Management.

Palavras introdutórias

Na conjuntura de gestão educacional no Brasil, compreende-se os conselhos de educação como órgãos colegiados que desempenham um papel significativo na articulação e diálogo entre governo e sociedade. Por isso, há a possibilidade de que estes representem a sociedade e defendam os direitos educacionais desta, no intuito de construção da democracia e da "qualidade" da educação.

Para que os conselhos de educação possam desempenhar significativamente seu papel e suas funções, entende-se que a formação continuada dos conselheiros é imprescindível, de modo que estes possam ampliar seus conhecimentos acerca de conteúdos contextualizados e reflexões sobre a realidade de cada município. Nesse sentido, sublinha-se o Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) que objetiva capacitar os conselheiros e, além destes, os técnicos de Secretarias Municipais de Educação. É desenvolvido pelas universidades públicas junto aos municípios brasileiros.

Ademais, este texto relaciona-se ao projeto do Observatório de Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulado *"Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades",* que é desenvolvido pelos Grupos de Estudos e Pesquisas ELOS/CNPq e GESTAR/CNPq, ambos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Nesta produção, a qual tem o objetivo de analisar a atuação destes Conselhos Municipais de Educação, considerando sua conjuntura, representatividade, mobilização social e participação política nas demandas locais e regionais de educação, realiza-se um estudo comparado entre municípios do estado do Rio Grande do Sul (RS), de abordagem quanti-qualitativa (TRIVINÖS, 1987), utilizando-se de dados produzidos no Observatório, no período de 2013 a 2015, mediante questionário *on-line* respondido por cursistas do Pró-Conselho/UFSM (conselheiros e técnicos de educação da Associação dos Municípios da Região Central do estado do RS - AMCENTRO/RS), e, também, falas provindas da interatividade dos mesmos em ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

1. Conjuntura e desenhos analíticos de municípios do Rio Grande Do Sul

O banco de dados do OBEDUC é composto por informações relacionadas a 250 municípios partícipes do Pró-Conselho/UFSM em três edições do curso, representando 50,4% do total de 497 municípios do RS. Identificou-se que, dos 250 municípios, 243 possuem Conselho Municipal de Educação (CME) ativo, 4 possuem CME inativo e 3 municípios não informaram.

Ao que diz respeito a região AMCENTRO/RS, dos seus 33 municípios, 24 participaram do curso no período de 2013 a 2015, representando 72,7% desta regional. Em relação ao Conselho Municipal de Educação desta região, 100% possuem Conselho.

Gráfico 1. Período de criação dos CME na AMCENTRO/RS.

Fonte: Produzido pelos autores com base no banco de dados Elos/Obeduc/CAPES, 2015.

Mediante análise do gráfico anterior, identifica-se que o período com maior criação de Conselhos Municipais de Educação na AMCENTRO, foi de 1991 a 2000 e em menor expressividade encontramos os período de 2006 a 2010, até porque a existência de CMEs nesta região já configurava a totalidade de municípios. Destaca-se, também, que a linha histórica de criação dos Conselhos demarca que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) encontra-se uma crescente na criação dos conselhos de educação.

Também, após a aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996) houve aumento no número de conselhos de educação, todavia, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2009, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro, já se verificava percentual expressivo de CMEs criados em períodos anteriores. Logo, os dados acima, mesmo que em menor proporção no caso da AMCENTRO/RS, demonstram tal movimento. Segundo Dalla Corte et al. (2014, p. 161),

Uma das preconizações da Constituição de 1988 é sublinhar, justamente, a democratização do ensino e a descentralização de poderes ao ente federado Município, antes sucumbido estritamente a decisões de âmbito Federal e Estadual. Com isso, os Municípios passam por uma profunda [re]significação, podendo, então, constituírem-se autônomos e [co]partícipes da gestão da educação no país, no sentido de constituir e/ou fortalecer seus Sistemas Municipais de Ensino e respectivos Conselhos Municipais de Educação.

Com a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), o conselho municipal de educação passou a ser reconhecido como um mecanismo de democratização da gestão educacional (BRASIL, 2001). Peroni (2008), também, se refere ao surgimento dos CME no período posterior a LDB nº 9.394/96, destacando que tais conselhos potencializam a descentralização das políticas públicas educacionais. Por isso, compreende-se que a constituição desses órgãos colegiados imbrica-se ao movimento de participação e mobilização social, de maneira que haja representatividade de segmentos da sociedade no intuito de promover políticas

públicas em âmbito municipal e processos de democratização e descentralização da gestão educacional. Para o Conselheiro J, citado por Costa et al. (2015, p. 5):

Somos um povo pouco acostumado com a "democracia", é visível que a maioria das pessoas não sabem ao certo o que quer dizer essa palavra e quando se transporta a palavra democracia para a gestão democrática, então temos confusão na certa. A gestão democrática empodera as pessoas envolvidas nesse contexto, mas nossa sociedade não está habituada a ter esse empoderamento e é nesse sentido que percebo que somente conseguiremos implementar a gestão democrática na nossa sociedade e em nossas escolas, após muito exercício e chamamento de todos os atores sociais.

Então, discutir de refletir acerca das vivências relacionadas a movimentos de democracia produz sentido e argumentos, bem como percepções de atuação em tais contextos de gestão educacional, conforme comenta o conselheiro pesquisado.

2. Sistemas Municipais de Ensino e Conselhos Municipais De Educação: contextos e aproximações

Considerando o Brasil na perspectiva de república federativa, é importante ressaltar a [co]responsabilidade dos entes federados para com a educação básica. Até então, antes da vigência do atual PNE 2014 - 2024, Lei nº 13.005 de 2014, encontrava-se a possibilidade de criação de Conselhos Municipais de Educação e, mais do que isso, a orientação de que tais Conselhos poderiam atuar em Sistema Municipal de Ensino (SME) próprio ou ficar agregados ao Conselho Estadual de Educação (CEE).

Para Bordignon (2009, p. 23): "A criação dos sistemas de ensino se enraíza profundamente no processo político da construção da democracia e consolidação do regime federativo, pela gradativa afirmação da autonomia, vale dizer, da cidadania das unidades federadas". A criação dos sistemas de ensino potencializa o desenvolvimento da autonomia da educação municipal, porém não exime que as demandas locais de passarem pelos processos normativos educacionais legais. Neste caso, o empoderamento e a autonomia sobre os processos administrativos e pedagógicos se dão pela efetiva constituição da participação social e atuação proativa do Conselho e na existência de SME próprio.

A LDB/96 reafirmou tais preceitos, embasando as instâncias municipais a optarem por autonomia educacional própria (pelo SME) ou agregada ao CEE, porém com a vigência do PNE 2014 foi estabelecido o prazo até o ano de 2016 para todos os municípios criarem seus sistemas de ensino próprios. Assim, em municípios que já constituíram seu sistema o Conselho de Educação amplia sua ingerência na área educacional, em especial fortalece a função propositiva e normativa.

Na afirmação dos cursistas que participaram no Pró-Conselho/UFSM, em 2015, verificamos algumas facetas e cotidiano do Conselho de Educação em municípios que não possuem SME.

Atualmente o nosso município não possui sistema, por isso o nosso conselho ainda não atua na área de normas educacionais e não exerce as funções normativa e fiscalizadora. Entretanto, desenvolvemos outras funções, também importantes, e que igualmente

estão pautadas em normas e leis gerais e educacionais [...] (Cursista São Pedro do Sul, 2015).

Identificamos, conforme segue, no universo de 243 municípios os que possuem Conselho e Sistema Municipal de Ensino ativo:

Tabela 1. Municípios do RS que constituíram Sistema Municipal de Ensino no RS.

Municípios do RS com CME ativo	Possui SME	Não possui SME	Não respondeu
243 municípios	185 municípios	61 municípios	01 município

Fonte: Produzida pelos autores com base no banco de dados Elos/Obeduc/CAPES, 2015.

Também, com a leitura de dados produzidos pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), compreendemos que na conjuntura de 497 municípios do RS, são 259 que já fazem parte de um Sistema, ou seja, 52% dos municípios já possuíam SME em 2012. Nos dados compilados, via OBEDUC ou UNCME, identificamos que no período de 2001 a 2010 foram criados a maioria dos SME nos municípios pesquisados; após esse período houve um declínio na quantidade de municípios que instituíram seu sistema, sendo que o período com menor expressividade foi entre 1991 e 1995.

Na região da AMCENTRO/RS encontramos dentre os participantes do Pró-Conselho, que 29,17% não possuem SME, 66,67% possuem SME e 4,16% não informaram. Com relação ao período de criação dos que possuem Sistema, identificamos os seguintes dados:

Gráfico 2. Período de criação dos SME na AMCENTRO/RS

Fonte: Produzido pelos autores com base no banco de dados Elos/Obeduc/CAPES, 2015.

Assim, ao mapear a existência de SME no RS e região central, constatamos que os municípios que possuem sistemas próprios de ensino, em tese, passaram a ampliar a sua autonomia político-pedagógica e a ingerência dos Conselhos de Educação junto a educação municipal. Por outro lado, compreendemos que a não existência de sistema próprio de ensino contribui para minimizar a natureza político-pedagógica do CME, o que diretamente restringe suas funções e atuação de seus membros quanto a autonomia municipal na área da educação.

As Secretarias Municipais de Educação (SMED), por estarem intimamente ligadas ao poder executivo municipal e, em geral, se organizarem na maioria das vezes a partir de indicações político-partidárias, cargos de confiança e funções gratificadas, acabam por assumir a função de órgão executor de políticas públicas educacionais com o entendimento restrito no que diz respeito ao lugar que o CME ocupa em um SME: como instância colegiada com funções normativas, consultivas, deliberativas, fiscalizadoras, que possui competências e atribuições referentes à condução da educação democrática (Bordignon, 2009). Essa questão está amplamente embasada no princípio constitucional da gestão democrática estabelecido no artigo 206 da CF/88 (Brasil, 1988).

Conforme Peroni (2008), a gestão do conselho de educação na perspectiva da inexistência do SME compromete e minimiza a autonomia de tal órgão colegiado, já que nessa lógica o poder executivo local tem o poder de intervir incisivamente nas decisões e encaminhamentos da educação municipal. Os processos de gestão educacional, em um município que não possui sistema próprio, fica refém das decisões do CEE e, nesse sentido, constitui-se um processo centralizado.

Na relação entre CME e SMED, há que se estabelecer uma maior organicidade e cooperação técnica compartilhada considerando as demandas e proposições da sociedade civil e educacional via Conselho, via Secretaria (poder executivo) e das Instituições Educacionais.

Nos municípios que possuem SME, identificamos: 41,7% relatam que não possuem lei(s) relacionada(s) a gestão democrática; 41,3% não responderam ou sinalizaram que não possuíam tal informação; 11,3% possuem tal(is) lei(s); 5,7% estão em processo de elaboração de legislação mencionada. Um cursista do Pró-Conselho/UFSM, que representa município da AMCENTRO/RS que possui Sistema Municipal de Ensino e lei(s) relacionadas à democratização dos processos de gestão educacional e escolar, relata:

Em meu município a gestão democrática da educação é operacionalizada de forma completa e normatizada. Temos a Lei de Gestão Democrática da Educação Municipal 1.978/2004, que organiza e dá autonomia às escolas através dos Conselhos Escolares. Ainda a Lei de Eleição de Diretores, Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Plano Municipal de Educação elaborado pela comunidade escolar, órgãos públicos, legislativo e executivo municipal. As Escolas também organizam seus grêmios estudantis (Cursista Restinga Seca, 2015).

Diante desses dados quanti-qualitativos, observamos situações como: a) os conselheiros reconhecem que o seu município possui ou não SME; b) os conselheiros reconhecem e exemplificam tais elementos que contribuem para a consecução de processos mais democráticos contexto da educação municipal, entre eles a construção e consecução do projeto político-pedagógico das instituições educativas, a constituição e proatividade dos órgãos colegiados, a eleição de diretores, a autonomia financeira; c) os conselheiros sinalizam que quando o SME não foi criado o município fica com sua autonomia restrita e comprometida, pois está agregada as decisões do CEE; d) os conselheiros estão envolvidos em movimentos de conscientização e criação de SME e respectivas legislações.

Também, cabe constar que no cenário dos 473 Conselheiros pesquisados, cerca de 110 atuam concomitantemente no Conselho Municipal de Educação e na Secretaria Municipal de Educação,

209 atuam apenas no Conselho de Educação e 154 não informaram. Identificamos, também, que 42,49% são professores, sendo que, em sua maioria, são representantes de escolas públicas (municipais e estaduais), escolas privadas, universidades (públicas e privadas), da secretaria municipal de educação, da coordenadoria regional de educação, entre outros órgãos e entidades relacionados à educação, assim como outros conselhos (Conselhos Tutelares, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, entre outros).

Tormes e Sarturi (2015), ao analisarem dados referentes a 1ª edição do curso Pró-Conselho/UFSM sinalizaram que na composição dos CMEs

[...] há uma distribuição aparente da representatividade social na composição desses conselhos com uma maioria de representação dos segmentos pais de alunos. Outros segmentos que se destacam é o de professores e grande quantidade de representação do executivo e secretarias municipais. A grande quantidade de pais, alunos e professores poderia ser um indicativo de que a população local encontra-se em maioria na composição desses colegiados pesquisados. [...] Por outro lado, os membros de secretarias municipais, são, em geral, indicados pelas secretarias locais e, consequentemente, defendem, ou pelo menos levam o discurso das secretarias que, nada mais são, do que órgãos do poder executivo local (p. 77).

Não basta o entendimento de que o Conselho de Educação se constitui um órgão colegiado e representativo de vários segmentos e entidades sócio educacionais. É preciso ir além dessa perspectiva, uma vez que as decisões colegiadas e compartilhadas requerem ser transparentes, pautadas em demandas locais voltadas para a qualificação da educação em âmbito municipal. Nessa lógica, para os conselheiros do Pró-Conselho/UFSM, citados por Costa et al. (2015, p. 7-8):

[...] a participação democrática necessita de políticas, que organizam e sistematizam a real função de cada um dentro do espaço escolar, pois sabemos que esta é um mecanismo de representação que mobiliza professores, funcionários, alunos, pais, etc. Isto significa que todos podem contribuir com igualdade de oportunidades, no processo de tomada de decisões. [...] pode-se afirmar que é de fundamental importância a participação democrática de toda a comunidade escolar, nos assuntos de interesse da realidade escolar (Conselheiro A).

A gestão democrática, na perspectiva da coletividade e participação social, constitui-se pela representatividade, legitimidade, credibilidade e compromisso dos conselheiros de educação.

Mesmo que para alguns governos a criação dos conselhos de educação ser reduzida a concepções de controle, eficácia e eficiência, assim como legitimação das decisões ainda centralizadoras, burocráticas e administrativas, há perspectivas [...] que concebem os conselhos como instância colegiada protagonista na dimensão política e pedagógica e no trabalho de direito à educação de qualidade social. (Costa, 2015, p. 8-9).

Assim sendo, a participação da sociedade nos colegiados contribui para a decisão compartilhada acerca das prioridades e encaminhamentos relacionados as políticas públicas macro e micro educacionais. É mister a consciência crítica de que em um cenário que se defende democrático, o Conselho de Educação, por sua natureza, se constitua autônomo administrativamente, não mais atrelado as decisões centralizadoras da Secretaria de Educação; daí não podendo sofrer interferências políticas do executivo e de nenhuma outra entidade ou órgão.

[In]conclusões

A discussão acerca dos conselhos municipais de educação justifica-se e torna-se importante, uma vez que ao conhecer elementos que delineiam sua conjuntura, passamos a compreender que dela são desencadeados processos de gestão educacional nas redes e sistemas de ensino, os quais, na maioria das vezes, precisam ser qualificados e fortalecidos, o que, de modo direto, perpassa pelos processos de participação social dos conselheiros de educação. Tais processos requerem, em sua essência, mecanismos democratizantes que possam colaborar para balizar novas e transformadoras ações político-pedagógicas no contexto da gestão educacional municipal, e se entende que o CME é apenas um pilar dessa conjuntura maior, mas que é de extrema relevância que tal órgão colegiado se constitua autônomo a atuante frente as demandas educacionais locais.

Vislumbrar os meandres, os limites e as possibilidades de tais contextos, intimamente relacionados com a proposição e a gestão das políticas públicas educacionais municipais, amplifica e contribui para a [re]significação e a [re]construção de uma visão qualificada e mais situacional acerca da realidade dos CMEs.

Conhecer, mesmo que perifericamente a conjuntura dos processos de criação dos CME e SME, nos remete ao imprescindível compromisso dialógico com suas trajetórias, capacidade organizacional, problemáticas e demandas, o que, de certa forma, contribui para [re]articular o foco e processos formativos no curso Pró-Conselho/UFSM.

Ao mapear a configuração de CME e SME no RS, com um recorte sob a regional AMCENTRO, pontuamos que os municípios que possuem conselhos atuantes e sistemas próprios de ensino, em tese, estão caminhando em direção a amplificação e fortalecimento da sua autonomia político-pedagógica, mesmo que sob a égide dos pilares do gerencialismo e da performatividade em nome dos princípios imbuídos na essência das políticas educacionais de conotação democrática no Brasil.

Nesse sentido, é premente que tanto a Secretaria Municipal de Educação, quanto as demais instituições educacionais correlatas/interligadas ao CME passem a compreender e valorizar cada vez mais a importância e atuação proativa desse órgão colegiado, já que não basta a existência de CME e SME, uma vez que se o mesmo não possuir condições de atuação qualificada e ingerência nas questões normativas, consultivas, deliberativas e fiscalizadoras relacionadas à educação municipal, apenas se constituirá em mais um grupo de pessoas, representativas de alguns segmentos e setores/instituições, que possuem boas ideias, mas estão restritas em suas funções e atribuições devido a autonomia mínima do Conselho.

Referencias bibliográficas

BORDIGNON, G. (2009). Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Acesso em 10 Julho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Acesso em 10 Julho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>.

_____. Plano Nacional de Educação 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Acesso em 10 de agosto de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>.

_____. Plano Nacional de Educação 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Acesso em 15 julho de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

COSTA, J. M.; MELLO, A. G.; SILVA, T. A.; DALLA CORTE, M. G. (2015). Escola democrática no Brasil? Políticas públicas e conselhos municipais de educação - discursos confluentes. In: II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. Livro de atas. Braga-Portugal: De Facto Editores, v. 2. p. 602-2012.

DALLA CORTE, M. G. ET AL. (2014). A conjuntura dos conselhos municipais de educação da AMCENTRO/RS: análise e [re]articulações. Anais da X ANPEDSUL. Florianópolis, SC, p. 1-20. Acesso em 15 março de 2016. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/754-1.pdf>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Acesso em 13 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>.

PERONI, V. M. V. (2008) Conselhos Municipais em tempos de redefinição do conceito de Democracia. In: Souza, D. B. (Ed.). Conselhos Municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. UNCME/RS. Dados dos Conselhos Municipais de Educação do RS. Acesso em 20 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.uncmers.com.br/2013/>.

TORMES, D. DA S.; SARTURI, R. C. (2015). A representatividade social dos conselheiros municipais de educação: um olhar sobre o Pró-Conselho no Rio Grande do Sul. In: Dalla Corte. M. G. (Org.) Políticas Públicas e Conselhos Municipais de Educação: Interlocução com o Pró-Conselho. São Leopoldo: Oikos. 2015, p. 67 – 86.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

"VOCES MULTIPLES" DE UNA CIUDADANIA ACTIVA. PROGRAMA "EUROPA CON LOS CIUDADANOS 2014-2020"

Cruz-Díaz, Rocío
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
mrcrudia@upo.es

Resumen

El presente documento, aborda una crítica social a las rígidas estructuras que en los últimos tiempos están recortando derechos y mermando identidades. El ensayo aborda un recorrido conceptual por términos que implican, todos ellos, el reconocimiento social, los valores, la convivencia, la expresión ante los medios como excelentes herramientas para la cohesión social. Con la expresión "voces múltiples" pretendemos hacer referencia a un estilo de participación ciudadana. Para este modelo los rasgos de expresión y autoexpresión deben estar presentes, en todos los contextos de la vida o en la vida social, económica o política. En especial, están presenten en las competencias personales para pasar de ser consumidores pasivos a prosumidores activos de los medios de la información y la comunicación. Toda expresión ha de ser respetuosa y acorde con la defensa de los derechos humanos y la democracia, en especial en momentos como los actuales que a nivel mundial se sufre un alto índice de agresividad y violencia. Se adopta el concepto "participación" en el sentido más amplio de la palabra, sin límites a la dimensión política, abarca desde las actividades culturales o políticas hasta las medioambientales. Desde el nivel local y regional hasta los niveles nacional, europeo e internacional. Finalmente, la participación referencia a "ciudadanía activa" tanto de carácter novedosa, como las campañas de Educación para el Desarrollo (EpD), como las tradicionales, centradas en el voto o la pertenencia a partidos políticos y ONGs. Los límites de ciudadanía activa los fijan las fronteras éticas y legales. Queda excluida la participación en grupos extremistas que promuevan la intolerancia, la violencia o la exclusión social. Finalmente nos detendremos en la experiencia puesta en marcha por la Unión Europea mediante el programa "Europa con los ciudadanos" 2014-2020. Iniciativa de carácter consultivo mediante las redes sociales.

Abstract

The document, present to be a social critique to the rigid structures that in the last times are diminishing rights and reducing identities. This study does a conceptual tour for terms that imply, all of them, the social recognition, the values, the conviviality, the expression before

the means as excellent tools for the social cohesion. With the expression "several voices" we refer to a style of civil participation. In this conceptual model the features of expression and autoexpression must be present, in all the contexts of the life or in the social, economic or political life. Especially, they are present in the tools and personal competitions to happen of being passive consumers to prosumidores assets of the means of the information and the communication. In any case, the expression has to be respectful and according to the defense of the human rights and the democracy, especially in moments as the current ones that worldwide there suffers a high index of aggressiveness and violence. There is adopted the concept "participation" in the most wide sense of the word, without limits to the political dimension, includes from the cultural or political activities up to the environmental ones. From the local and regional level up to the levels national, European and international. Finally, the participation refers to "citizenship activates" so much of character new, as the campaigns of Education for the Development (EpD), since to the traditional ones centred on the vote or the belonging to political parties and NGOs. The limits of active citizenship them fix the ethical and legal borders. There remains excluded the participation in extremist groups that promote the intolerance, the violence or the social exclusion. Finally we will detain in the experience put in march by the European Union by means of the program "Europe with the citizens" 2014-2020. Initiative of consultative character by means of the social networks.

Palabras clave: Voces múltiples, participación, ciudadanía activa, Europa, prosumidores.

Keywords: Multiple voices, participation, citizenship activates, Europe, prosumers.

Introducción

En plena sociedad de la información, si hay palabra que defina con mayor acierto su carácter es el de transformadora y, tal y como fue entendido por Freire (2009), educador-educando, necesariamente, deben desarrollar estrategias, habilidades y técnicas necesarias para participar responsablemente en el desarrollo de su comunidad con objeto de modificar toda realidad injusta. Moacir Gadotti, como director del Instituto Paulo Freire, subrayaba la importancia de la persona y afirmaba que nadie podía ser considerado definitivamente educador o definitivamente educando. Se posicionaba en la necesidad de defender la libertad y de hacerlo extensivo al resto de paradigmas, modelos y programas de desarrollo social que implicase la ciudadanía, la participación activa y comprometida, del sujeto que aprende y enseña con su entorno social y medioambiental, a nivel global. Las siguientes líneas pretenden ser un marco de reflexión y denuncia de las carencias que adolece la participación ciudadanía, el reconocimiento social, los valores y la cohesión social, entre otros, en sus niveles más amplios de expresión y autoexpresión en todos los sectores de participación, política, económico y social.

Una posible alternativa al pensamiento uniforme que genera la globalización llega, para Gadotti (1993), de la mano del mencionado carácter incompleto del ciudadano/a como educador-educando y la constitución continua y constante de identidades sociales y culturales. Habla de una incipiente epistemología que puede ayudar en la comprensión de los nuevos problemas teórico-metodológicos que para la educación genera la dinámica sociedad de la información.

Al dirigir la mirada hacia las complejas estructuras de interpretación de los procesos sociales, observamos como se promueve la construcción de un campo metodológico alternativo que posibilite una re-generación de estrategias político-pedagógicas acordes a dichas demandas, entre ellas, la aplicación de una necesaria comunicación educativa que considere los medios "como instrumentos para una educación popular alimentadores de un proceso educativo transformador" (Kaplún, 1998, p.17).

1. Nuevos y viejos desafíos globales de la sociedad de la información y la comunicación

1.1. Problemáticas emergentes y multiplicidad (económico-social) hoy

Describía Gadotti (1993), con la misma actualidad que si dichas palabras se mencionasen hoy día, tres amplios sectores de problemáticas emergentes en el modelo social y económico; la generación de Nuevos sujetos en formación; Nuevas articulaciones político-culturales, producto de las migraciones, la extensión social y cultural de los medios de comunicación masiva o resultado del multiculturalismo junto a; Nuevas formas de relacionarnos, ante el desarrollo de sociedades centradas en la globalización, la eco-pedagogía, la pedagogía planetaria, el respeto al medioambiente, las tecnologías de la información, los medios de comunicación de masas, las redes sociales...

Jan Servaes, citado por Puiggrós (1994), rescata de la teoría de la dependencia latinoamericana de los 60, la crítica a la perspectiva euro o etnocéntrica. Por contra a las visiones más economicistas y políticas de las teorías de la modernización y dependencia, esta perspectiva defiende que no hay un camino universal al desarrollo. El desarrollo, desde un punto de vista comunitario, debe ser concebido como un proceso integral, multidimensional y dialéctico, de naturaleza intercultural. Un proceso interrelacional, con cambios profundos en las estructuras sociales, actitudes populares, e instituciones nacionales, así como en la aceleración del crecimiento económico, la reducción de las desigualdades y la erradicación de la pobreza absoluta (Sen, 1999).

En nuestra intención de denunciar la importancia del fomento de la convivencia y la cohesión social, como criterios esenciales para ese desarrollo comunitario participativo destacamos: el endogenismo que, identificado como el corazón de cada sociedad, define su soberanía respecto a sus valores y visión de futuro; la autoconfianza, ya que cada sociedad confía primariamente en su propia fuerza y recursos -en términos de la energía de sus miembros y su mejoramiento natural y cultural- y la democracia participativa (Puiggrós, 1994). Ésta última hace referencia a un gobierno popular (para toda la ciudadanía) en todos los niveles de la sociedad.

Nos identificamos con Mesa (2000), al afirmar que todo desarrollo comunitario (de la comunidad-destinado a la comunidad), demanda cambios estructurales en las relaciones sociales, en las actividades económicas y en la distribución espacial, así como en la estructura de poder. Las condiciones de autogestión y participación popular en las decisiones políticas, económicas, medioambientales, sociales, educativas, etc., deben ser compartidas por todas las personas afectadas, a cualquier nivel, desde una comunidad urbana o rural hasta el mundo entero, por ello, el reto que se nos plantea como educadores es complejo.

1.2 Retos que plantea la comunicación social: Educomunicación y competencia mediática

Al igual que el resto de estructuras socio-educativas y de intervención, la investigación en educación y comunicación (Educomunicación) (Martinez-Salanova, et al., 2013), se ve transformada impulsando una comunicación interactiva, participativa y colaborativa. Algunos de estos elementos se caracterizan por la comprensión más profunda de la naturaleza misma de la comunicación en cuanto a intercambio de significados, junto a la percepción transformada de la comunicación como proceso de ida y vuelta. Ambos procesos de tendencia democrática participativa (Del Río, 2010).

Al mismo tiempo, somos testigos de la movilidad poblacional entre estados, la inmigración, los desplazados y refugiados por conflictos bélicos y violencia, obliga a replantearnos el sentido de la transnacionalización. De nuevo, la integración tecnológica multimodal junto a estructuras comunicacionales duales o paralelas y el acceso de la ciudadanía a las destrezas y competencias como activos y críticos consumidores, serán herramientas básicas en el reconocimiento social, los valores, la convivencia y la expresión ante los medios (Aguaded & Cruz-Díaz, 2014).

Un desarrollo comunitario, facilitador de una participación comprometida, dará lugar a la identificación de nuevas líneas de trabajo, situaciones laborales y diversificación de grupos poblacionales. Esperaríamos encontrar, en tal caso (Sen, 2009), un significativo incremento en las minorías culturales, población inmigrante, reducción y eliminación de estereotipos y prejuicios, comunicación intercultural, de contextos en riesgo de exclusión social y educativa, mujeres discriminadas por las creencias que predominan en países con alto nivel de violencia de género, racismo y xenofobia, etc. Recibirían especial atención los grupos sociales más vulnerables como adolescentes, jóvenes inmigrantes o pertenecientes a minorías culturales, mujeres discriminadas, personas en desempleo o precariedad laboral..., en situaciones de discriminación, pobreza, marginación, violación de los derechos humanos básicos, privación sociocultural e injusticia social.

1.3. Prioridades políticas y/o sociales: el aprendizaje permanente en Europa

Son muchas las personas, indistintamente a su rango de edad, que progresivamente se incorporan a un modelo educativo, sea de carácter institucional, de ámbito formal o no formal. Actualmente se produce un significativo avance en el tradicional modelo de educación de personas adultas, que pasa de estar centrado en una educación básica hacia un modelo de aprendizaje a lo largo de la vida. Este último, recoge un amplio espectro relacional entre la necesidad continua de aprender, dignidad y participación en el propio proceso de aprendizaje de las personas, para dar respuestas a los nuevos retos sociales y medioambientales, tales como: sostenibilidad del medioambiente, tradiciones culturales, desarrollo de la creatividad y; valoración critica de los siempre presentes medios de comunicación de masas y la tecnología, entre otros.

Entre las iniciativas políticas del estado Español, encontramos en el borrador del Plan de Acción 2010 para el Aprendizaje Permanente. Nuevas

oportunidades para aprender (MEC, 2010), referencia a dicho modelo de educación básica. Centra sus prioridades en aquellos colectivos en situación de desventaja por carecer de las competencias básicas proporcionada por la enseñanza obligatoria, en particular, dominio de la lectura, la escritura o las tecnologías de la información y las comunicaciones, o bien por su reducida cualificación profesional. Se propone, entre otros objetivos, acelerar el proceso de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales y sociales.

Con el Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente 2011- 2013, se dispone la continuidad en el tiempo de las actividades, programando un desarrollo y, por ende, efectos con un horizonte temporal a medio y largo plazo. En concreto, el Eje Estratégico 8, establece mecanismos para la mejora de la calidad y la evaluación periódica de la implementación de las políticas relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida. La Acción 22, concreta dicho eje al marcar como objetivo fomentar, entre otros, proyectos de innovación centrados en el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje y producción de materiales y recursos didácticos para la formación permanente, especialmente el desarrollo de las enseñanzas virtuales.

Figura 1. Indicadores europeos para la promoción de la participación ciudadana

Fuente: (ELLI, 2010; EQF, 2010). Elaboración propia.

Con la determinación de avanzar en las Estrategias de Lisboa (2000) (Figura 1), la Unión Europea consolida los acuerdos sobre la necesidad en atender nuevas áreas, entre otras: los cambios demográficos, el envejecimiento de la población, las migraciones, la promoción de la empleabilidad y la inclusión social mediante la inversión en los conocimientos y las competencias de la ciudadanía en todas las etapas de la vida..., a los que añadiremos aspectos tales como, la identidad de genero, la crisis económica, las tecnologías de la comunicación y la información... Los

Programas europeos de aprendizaje a lo largo de la vida (ELLI) 2007-2013, inciden en la necesidad de contribuir al desarrollo de la comunidad. En la Comunicación de la Comisión de 2006, (Figura.2), se insiste en la importancia de suprimir barreras para la participación, de asegurar la calidad de la oferta y establecer sistemas de seguimiento e identifica como grupos prioritarios, las personas de baja cualificación, los inmigrantes y los mayores.

Figura 2. La participación de las personas adultas como objetivo de la Unión Europea

Fuente: (CCE, 2006). Elaboración propia.

Programas europeos de En España, no será hasta la publicación en 2006 de la LOE, cuando veamos recogido por el Parlamento español, la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y la educación de las personas adultas. aprendizaje a lo largo de la vida (ELLI) 2007-2013, inciden en la necesidad de contribuir al desarrollo de la comunidad. En la Comunicación de la Comisión de 2006, (Figura.2), se insiste en la importancia de suprimir barreras para la participación, de asegurar la calidad de la oferta y establecer sistemas de seguimiento e identifica como grupos prioritarios, las personas de baja cualificación, los inmigrantes y los mayores.

2. Voces múltiples: autoextresión y autorepresentación frente a los discursos dominantes en los medios de información y comunicación. La educación mediatica

La relación de los espacios de desarrollo educativo y social emergentes, presentados en líneas previas, contribuye a la caracterización de los medios de comunicación e información social como excelentes herramientas para vivenciar la ciudadanía participativa, democrática e intercultural que deseamos. Nos permite incorporar la perspectiva de género en todos nuestros proyectos e iniciativas y; trabajar como eje principal la convivencia y la

cohesión social impulsados por los modelos de educación para el desarrollo (EpD) y cultura de paz. Quizá con algún que otro olvido y en una balanza algo desequilibrada, entre otros términos, proponemos debatir y trabajar la interculturalidad, perspectiva de género, convivencia participactiva y democrática... como "voces múltiples", como formas y capacidades de autoexpresión y autorepresentación de cada persona, frente a los discursos dominantes en los medios de masas de información y comunicación (Ferrés et al., 2011; Pavón, Hus, Román, & Cruz, 2015).

Se critica insistentemente, que tras los medios de comunicación se esconden principios alienantes de estereotipos, ideas preconcebidas, mitos, estética, presencia física, ideas preponderantes y mayoritarias... y sería poco justo olvidarnos de todo ello (Martinez-Salanova, et al., 2013). Las relaciones interpersonales están en constante cambio. Nos vemos sometidos a experiencias y vivencias traumáticas y placenteras, a modo de péndulo, sin apenas quedar ubicados en ningún enfoque o desenfoque sociocultural y contextual (Cruz, 2008). Éstas situaciones se transmutan, para la mayoría de la personas, en grandes carencias históricas, culturales, políticas y sociales, necesarias para aprehender aquello que nos es ajeno o diferente. A partir de dichas experiencias manifestamos diferentes tipos de acciones-emociones (auto expresión y auto representación) que debemos orientar y gestionar para aprender de ellas y reconocernos entre la multitud. Los límites de la ciudadanía activa los fijan las fronteras éticas y legales, es decir que, entre otros, quedaría excluida la participación en grupos extremistas que promuevan la intolerancia y la violencia.

Una dificultad en la gestión de las experiencias referenciadas, es el carácter de perpetuidad de discursos imperantes -replicas de informaciones y opiniones adoptadas socialmente-. Discursos que apenas dan espacio a la creación de nuevas vías para la expresión (personal y social). Es decir, muchos de los tópicos y estereotipos -de comunicación e incomunicación- acaban por tomar valor, precisamente por la reiteración de experiencias, cercanas o vividas, mal afrontadas.

Estas circunstancias pueden replicarse tanto en el plano cultural como religioso, ideológico... Un salto o cambio de escenografía, invita a la planificación y generalización de una educación en medios y, por ende, del desarrollo de competencia mediática en las personas que no sólo consumen medios, sino que se convierten en productoras activos (prosumers) de dichos medios. La competencia en medios (Aguaded & Cruz-Díaz, 2014), pasa necesariamente por nuevos programas educativos en la estructura institucional -nacional e internacional- posibilitaría la puesta en marcha de nuevas relaciones interpersonales e intrapersonales orientadas a la participación activa en finalidades solidarias y objetivos comunes.

3. Participación ciudadana en Europa. Programa Europa con los Ciudadanos 2014-2020

El Programa Europa con los ciudadanos 2007-2013, tuvo por objeto promover la ciudadanía activa europea y, de este modo, fomentar un sentimiento de pertenencia a la Unión Europea (UE), mejorar la tolerancia y la comprensión mutua y desarrollar la identidad europea. Esta primera iniciativa, se aplica a través de cuatro acciones de carácter consultivo-participativo: Ciudadanos activos con Europa: Hermanamiento de ciudades, proyectos de ciudadanos y medidas de apoyo; Sociedad civil activa en Europa: Apoyo estructural a grupos

de reflexión y organizaciones de la sociedad civil europea, apoyo a proyectos indicados por organizaciones de la sociedad civil; Juntos con Europa: Actos de gran visibilidad, estudios y herramientas de información y difusión; Memoria histórica activa de Europa: Conservación de los lugares principales y los archivos relacionados con las deportaciones y conmemoración de las víctimas del nazismo y del estalinismo.

Figura 3. Presentación del proyecto Tu Voz en Europa

Fuente: (EC.EUROPA.YOURVOICE, 2011). Elaboración propia.

En una segunda fase, tras la consulta popular, se organizó una reunión el 22 de junio de 2010, para el análisis de los resultados de la estrategia consultiva. Dichos datos, finalmente pasaron a formar parte del la evaluación de impacto que realizará la Comisión con vistas a formular su propuesta en octubre de 2011. Recibió una gran aceptación llegando a formar parte del proceso preparatorio del actual (Figura 3).

Una importante estrategia de participación ciudadana promovida por la UE ha sido el abordaje consultivo a la población, con objeto de redactar los principios del vigente Programa Europa con los ciudadanos 2014-2020. La puesta en marcha de dicha consulta sobre la promoción y la validación del aprendizaje y la educación tuvo como finalidad, recabar la opinión de un amplio abanico de partes interesadas, posibles beneficiarios y terceros interesados en cuanto a objetivos generales, mecanismo de ejecución, temas y cuestiones financieras que deben tenerse en cuenta en la siguiente generación del programa.

Discusión y conclusiones

Según la visión, integral, multidimensional y dialéctico que perseguimos en este ensayo, compartimos con (Puiggrós, 1994). y su defensa de un desarrollo ese otro desarrollo comunitario orientado por la necesidad, endógeno, autoconfiable, ecológicamente sano y basado en democracias participativas y transformaciones estructurales. Dicho paradigma de la multiplicidad intenta repensar el problema de la libertad y la justicia en la relación entre el hombre y la sociedad, y los límites del crecimiento como inherentes a la relación entre la sociedad y la naturaleza.

Ante los rasgos que caracterizan las destrezas, habilidades y competencias en educación mediática, nos sentimos consumidores-prosumidores activos (Ferrés et al. 2011). Está relación competencial nos permitiría gestionar y desarrollar instrumentos y herramientas que nos ratifica como transmisores y denunciantes de toda situación de privación, marginación y exclusión social. Pueden hacernos reflexionar sobre el uso de los medios con objeto de potenciar las relaciones sociales entre las personas y desarrollar valores y actitudes positivas.

Del mismo modo, una adecuada competencia en medios nos permite acceder a la creación y/o crítica de las producciones audiovisuales o gráficas y su mensaje, con la finalidad de orientar dicho mensaje hacia la defensa de derechos y valores humanos. No olvidemos el considerable aumento de la población desplazada e inmigrante. En definitiva, debe ofrecernos la posibilidad de generar redes sociales donde personas que desgraciadamente nunca han tenido "voz" puedan transmitir sus opiniones. La prioridad debe dirigirse hacia el logro de la inclusión y el respeto.

Compartimos con Vygostky (1979), que toda persona, aprende a través de la interacción con su entorno y otras personas. Mediante actividades compartidas, el sujeto evoluciona sus representaciones. Poco a poco, será capaz de utilizar esos recursos de forma autónoma. Pues bien, esto se aplica también a las personas mayores (Cruz & Soriano, 2010; Cruz-Díaz, Ordoñez-Sierra, Román, & Pavón, 2016). Debemos combatir contra la brecha generacional a través de proyectos de formación donde los principios del aprendizaje interaccionista, intercultural e intergeneracional estén presentes, donde jóvenes y mayores utilicen las TIC. Las experiencias basadas en aprovechar las nuevas tecnologías para la inteligencia colectiva (blogs, wikis y libros virtuales), son un buen ejemplo.

El concepto de ciudadanía activa que encontramos en los programas europeos hace referencia, tal y como indicásemos al inicio de este ensayo, a la participación en la sociedad civil, en la comunidad o en la vida social, económica o política, caracterizada por el respeto mutuo y la ausencia de violencia y acorde con los derechos humanos y la democracia. Se trata de participación en el sentido más amplio de la palabra, y puesto que no se limita a la dimensión política, abarca desde las actividades culturales o políticas hasta las medioambientales, y desde el nivel local y regional hasta los niveles nacional, europeo e internacional. Incluye modalidades de ciudadanía activa novedosas y menos convencionales, como las campañas centradas en temas puntuales o el consumo responsable, y las más tradicionales, como el voto y la pertenencia a partidos y ONG.

Nos sentimos satisfechos ante la propuesta del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el actual programa 2014-2020 apoyada en el fomento de la participación de la ciudadanía, en concreto sobre la evaluación de impacto. El mismo procedimiento se deja ver en el actual programa Europa con los ciudadanos y su evaluación

intermedia que puso de manifiesto la pertinencia y eficacia del programa. Entendemos, por tanto, que la siguiente generación del programa debería basarse en los logros alcanzados hasta la fecha y ahondar en ellos. Si fuese así dispondríamos de un poderoso instrumento de carácter consultivo que permitiría a la ciudadanía hacer oír su voz, al tiempo que les capacitaría para influir, objetivamente, en la agenda política europea y participar en la aplicación de las decisiones que posteriormente se tomen sobre políticas específicas.

Referencias bibliográficas

AGUADED, I. & CRUZ-DÍAZ, R. (2014). O grau de competência em comunicação audiovisual entre os cidadãos da Andaluzia (Espanha). Comunicação & Educação 19 (1), pp. 67-72. http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i1p67-72

BORRADOR DEL PLAN DE ACCIÓN PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE 2011- 2013. Madrid. Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida, pp.1-20. [Recurso electrónico]. Recuperado de: http://www.adesmurcia.es/drupal/sites/default/files/plan_accion_aprendizaje.pdf

CONSEJO DE LISBOA (2000). Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN EUROPEA (2006). Recuperado de: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:ES:PDF

CRUZ, M.R. (2008). Una experiencia de formación vinculada als procesos de relació interpersonal. La comunicación social com a tret de la prenentatge. Quaderns D'educació Contínua, 19, pp. 129-138.

CRUZ, M.R. Y ACOSTA, S. (2010). Vocabulario intergeneracional. Un intercambio de mayores y alumnado en las aulas. Cuestiones Pedagógicas, 20, 2009/2010, pp. 247-268.

CRUZ-DÍAZ, R., ORDOÑEZ-SIERRA, R., ROMÁN, S., Y PAVÓN, F. (2016). Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos. Píxel-Bit, 48, pp. 97-113. doi: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.07

DEL RÍO, O. (2010). El valor de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para el desarrollo humano: ¿oportunidad o amenaza? Folios, 24, pp. 13-33.

EC.EUROPA.YOURVOICE, (2011). Recuperado de: http://ec.europa.eu/yourvoice/consultations/index_es.htm

FERRÉS ET AL. (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadania en Espana. Barcelona: Instituto de Tecnologías Educativas, Consell de l' Audiovisual de Catalunya, Comunicar.

FREIRE, P. (2009). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.

GADOTTI, M. (1993). Complexity and Universal Dimension of Paulo Freire's Thinking. USM/WACC International Conference Comunication And Development In A Postmodern Era: Re-Evaluating The Freirean Legacy Universiti Sains Malaysia - PENANG, MALAYSIA 6-9 December.

KAPLÚN, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: La Torre.

MARTINEZ-SALANOVA, E. (COORD.) ET AL. (2013). Debate. Paulo Freire, comunicación y educación. Aularia, 2(2), 265-279.

MESA, M. (DIR) (2000). La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI. Madrid: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid.

MEC (2006). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm., 106 de 4 de mayo. Madrid (España) Ministerio de educación.

MEC (2010). Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente. Nuevas oportunidades para aprender. II Congreso Nacional de Aprendizaje a lo largo de la vida. Madrid. Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida.

PAVÓN, F., HUS, V., ROMÁN, S, & CRUZ, M.R. (2015): ICT in education of the 21st century citizen. Similarities and differences between Spain and Slovenia. General and Professional Education, 3, 22-30. Retrieved from: http://genproedu.com/paper/2015-03/full_022-030.pdf

PUIGGRÓS, A. (1994). Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales. La Educación, 119 (3), pp.1-8 [Recurso electrónico]. Recuperado de: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_119/articulo1/index.aspx

SEN, A. (1999). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.

SEN, A. (2009). The Idea of Justice. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

VIGOTSKY, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

PRIORIDADES DE CURRÍCULOS ESCOLARES POST-AUTORITARIOS DE CIUDADANÍA Y SU RELEVANCIA PARA EL DESARROLLO DEMOCRÁTICO Y LA COHESIÓN SOCIAL: LOS CASOS DE CHILE Y ARGENTINA (1990s-2000s).

Riquelme Muñoz, Sergio
Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
slriquel@uc.cl

Resumen

Este trabajo, fruto de una investigación doctoral en curso, analiza comparativamente los currículos oficiales post-dictatoriales de educación ciudadana (EC) de Chile y Argentina en los períodos 1990s y 2000s. La ponencia reporta hallazgos referidos a qué y cómo los currículos seleccionados priorizan temáticamente propósitos y contenidos de EC, enfatizando, minimizando o incluso silenciando aspectos relativos a valores cívico-ciudadanos, experiencia ciudadana e instituciones políticas relevantes para el desarrollo democrático. El análisis de dichas priorizaciones temáticas enfatiza en la distinción cívico-civil, díada que el estudio revela desbalanceada en detrimento de lo cívico, noción clave para educar y promover, a través de la experiencia escolar, una participación política activa y la cohesión social. Este hallazgo exige considerar la dimensión política (ideológica) de las políticas o cursos de acción para resolver problemas (politics/policies). En términos concretos para ambos casos analizados, cómo los campos nacionales de diseño curricular y sus decisores procesan tendencias y constreñimientos globales y locales que, impactando la génesis y evolución de política curricular de EC, tienden hacia la erosión del ágora y de los lazos sociales (Bauman, 2002), esto es hacia una individualización neoliberal sin contrapeso. Si la EC persigue en definitiva ofrecer trayectorias más elegidas, considerando la crisis global del discurso de la democracia representativa y el histórico rezago democrático latinoamericano, urge que los educadores e investigadores del campo presten atención a la creciente desafección, especialmente entre los/as jóvenes, hacia las formas tradicionales de participación política. Este trabajo, situado en el campo de los estudios curriculares y la educación comparada, pretende tributar al desafío de educar para una ciudadanía compleja (Cortina, 2010) que articule tanto diversidad y comunalidad, como también discursos globales y requerimientos locales. Se busca, así, contribuir a contrarrestar las fuerzas globalizantes de la ideología de mercado y fortalecer el querer los asuntos de la ciudad (la política).

Palabras clave: Educación ciudadana, ciudadanía democrática, cívico/civil, política, cohesión social

Pre-ámbulo[1]

Hay otros mundos pero están en éste (Paul Eluard, 1895-1952).

No estoy ni ahí con la política. Sé que todos son ladrones. Soy totalmente ignorante al respecto. Vivo en otra... Me imagino que hay cosas muy importantes en la política, pero no me afectan directamente. No me siento parte de nada. Siento que lo que puedo pensar hoy, mañana puedo pensar lo contrario... estai en tu derecho a ser un imbécil. Esa es la libertad verdadera.

(Tomasa del Real, cantante chilena, 2016).

Este trabajo emerge de un proyecto doctoral[2] de educación comparada cuyo objeto de estudio son los currículos de educación ciudadana (EC) de Argentina y Chile que alrededor de los 90s, transitaron de dictaduras militares hacia regímenes democráticos. Dicho estudio posee dos operaciones de investigación. Una ya concluida y de la que se reportan hallazgos aquí: análisis comparativo de la política curricular de EC de Chile y Argentina en dos períodos (1990s y 2000s), en términos de los énfasis que dichos currículos muestran sobre aspectos centrales de EC: desarrollo democrático y cohesión social. Otra en desarrollo y a la que se aludirá muy preliminarmente: entrevistas a responsables de la génesis curricular en ambas naciones en los dos períodos estudiados.

Este estudio asume nociones que, resaltando la naturaleza agonal y de intensa politicidad del campo curricular, permiten pensar el currículo oficial no únicamente como imposición del orden –mundo- adulto sobre los posibles anhelos de las crías, sino como selección de signos que los viejos realizan para que las crías de la tribu puedan tener sitio y orientarse en la vida (Alliaud & Antelo, 2011; Larrosa, 2000). Consideraremos así el currículo prescrito como tradición que –de acuerdo a la etimología- es pasada de mano en mano, de viejos a jóvenes, para que discriminen qué y para qué conservar y desechar lo que se les ha enseñado. En este sentido, Cox enseña que:

El currículum y los procesos de su generación a nivel nacional son resultado de un enorme proceso de reflexión como de construcción política: vuelta de un orden social y su sistema educativo sobre sus pasos, y discusión y decisión sobre sus valores e identidad. Al mismo tiempo, competencia y disputa por el poder de transmitir escolarmente tal visión y valores. En el acto esencial de elegir y articular qué se transmite a cada nueva generación, está en juego la relación con el pasado y también con el futuro que una sociedad quiere construir. El currículum está así en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio de una sociedad; tensado entre lo que un orden social es y lo que quiere ser. Es por esto que ninguna de las dimensiones de la educación es más directamente política (2006b, p. 2).

[1] Los epígrafes pretenden, como 'juego-serio', instalar desde lados menos visibles del texto unas posibles 'conversaciones otras' respecto de la ciudadanía y su posible educación en la experiencia escolar. Como hitos, muestran que este terreno no está acotado, ni claramente mensurado ni, por ende, explorado ni dominado. Es más bien una terra incógnita que admite la posibilidad de las antípodas.

[2] Ph.D. en desarrollo en Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne (Australia).

Asimismo, Pinar (2004) muestra que: "In one important sense, school curriculum is what older generations choose to tell younger generations [...] Curriculum becomes the site on which the generations struggle to define themselves and the world" (pp. 185-186).

Para abordar lo reportado en este escrito, propongo complementar las visiones arriba señaladas sobre el currículo oficial con la metáfora del territorio, campo, lugar o sitio. Dicha imagen demanda y permite, a nosotros/as educadores/as, un esfuerzo de sistemático essay/assay [ensayo/exploración] (Gough, 1999) del campo. Esa imagen topológica permitirá, en primer lugar, perseguir el propósito central de este escrito: realizar un levantamiento de relieve del área denominada currículum de formación ciudadana en los casos nacionales antes aludidos, en orden a relevar unas morfologías de la prescripción que no son casualidad, sino obra de decisores que, desde sus creencias e intereses, enfatizan, minimizan o simplemente dejan silentes unas posibilidades de experiencia escolar ciudadana por sobre otras. Ello tendrá implicancias para el trabajo curricular, tanto de decisores como docentes, si asumimos que no somos arrojados al mundo como demócratas, sino que aprendemos a serlo y que en ese aprendizaje es que las nuevas generaciones se juegan la chance de fortalecer su experiencia democrática, la cohesión social y sus capacidades de procesamiento del conflicto que supone la vida juntos (cf. Cox & Castilo, 2015). En segundo lugar, el reconcomiendo del territorio en su particular relieve, nos interpela a explorar y ensayar modos siempre más refinados de comunicar contextuada y pertinentemente a nuestras juventudes e infancias lo que los viejos han seleccionado para su consideración, sea que conserven dicho legado o lo desestimen -parcial o totalmente- en vistas a la renovación.

1. Antecedentes, justificación y formulación del problema

Se podría discutir por qué en unos tiempos en los que todos los valores cívicos, la moralidad y la ciudadanía se están disolviendo por las nuevas identidades consumistas que caracterizan a los mercados, el compromiso de la escuela se encuentra desfasado en lo que concierne a la ciudadanía y la moralidad (Ivor Goodson, 2009, p. 48).

Las democracias de la región –como fuera de ella- enfrentan una creciente desafección hacia la participación política tradicional, en especial entre las juventudes, constituyendo una bomba de tiempo democrática (Kerr, 2015). En este problemático escenario global, la dimensión de análisis de esta ponencia son los contenidos y propósitos de EC que, producto de los procesos de génesis (y evolución) curricular post-dictadura, generaron las prescripciones escolares de EC de Chile y Argentina en los dos períodos estudiados (1990s-2000s). Este trabajo pretende desentrañar qué y cómo esas prescripciones tematizaron –enfatizando, minimizando o desconsiderando- aspectos clave referidos a valores ciudadanos, experiencia ciudadana e instituciones políticas tradicionales relevantes para el desarrollo democrático y la cohesión social[3]. Esta dimensión permite preguntarse por la presencia tanto de ideas globales como locales sobre EC en ambos currículos y por la relación que ambas prescripciones definieron para las dimensiones cívica y civil de la ciudadanía, cuando los tomadores de decisiones priorizaron temáticamente unos aspectos por sobre otros. Cívico refiere a las relaciones de los individuos con el sistema político y sus instituciones, como también, mediados por esas instituciones o puentes, a

las relaciones con otros distantes. Civil refiere al ámbito de relaciones con otros cercanos, en contextos comunitarios o de pequeñas agrupaciones (Schulz, et.al. 2009; Putnam, 2000; Lockyer, Crick & Annette, 2003).

Este trabajo contribuye a abordar el problema de investigación: describir y analizar las influencias y constreñimientos trasnacionales y/o nacionales que fueron re-contextualizadas por las agencias nacionales encargadas en ambos países del diseño curricular al momento de generar sus prescripciones escolares nacionales de EC.[4]

2. Marco teórico.

Para los propósitos de este trabajo la EC puede ser definida por cómo los sistemas escolares nacionales conciben y resuelven las tensiones entre requerimientos globales y nacionales que se re-contextualizan en el campo curricular.

2.1. Teoría de la cultura mundial e isomorfismo curricular

Los teóricos neo-institucionalistas de la cultura mundial definen una globalización educacional "que contiene ideales occidentales de escolarización de masas que sirven como un modelo para los sistemas escolares nacionales. Una premisa [de estos estudiosos] es que todas las culturas están lentamente integrándose a una sola cultura global" (Spring, 2008, p. 334). Consideran que "uniéndose al sistema mundial, el sistema educativo nacional ayudará a los individuos y las naciones a progresar, participar y competir en la sociedad global" (Meyer, 2008, p. 419). Estas influencias globales promueven cambios curriculares isomórficos orientados al individualismo y la celebración de la diversidad, lo cual contrasta con énfasis previos de EC en la importancia de la política, la construcción de la nación y la ciudadanía como

[3] Asumiremos la noción de cohesión social elaborada por los estudiosos de la fraternidad cuyos orígenes se hundirían en la tradición bíblica judeo-cristiana. La filosofía política la traduce como la amistad cívica (lazo filial entre los habitantes de la civitas o polis). Estudiosos del currículo plantean que la cohesión social sería el correlato contemporáneo de la fraternidad, el valor más olvidado del tríptico revolucionario francés, libertad, igualdad y fraternidad (cf. Cox, 2014). Para una crítica de esta tríada ver Hobsbawm (1997) quien enseña que las Declaraciones de Derechos del Hombre y el Ciudadano, fundamento jurídico de la naciente democracia censitaria, que nunca aspiró a ser igualitaria, silenciaron el valor de la fraternidad dando paso a la tríada libertad, igualdad y propiedad privada, consagrando la legitimidad de las desigualdades sociales en pos del bien común.

[4] Una respuesta a esta cuestión, supone la comparación de la relación entre política y políticas que se verifique incidiendo en los campos de diseño curricular de ambas naciones en los períodos estudiados. La distinción entre policies y politics, más claramente que en español, visibiliza la inherente dimensión política (ideológica) de las políticas públicas (cursos de acción para resolver problemas) y aclara la noción de campo curricular definido por su politicidad dada la pugna por definir qué mundo (orden) debe ser transmitido a las nuevas generaciones (Cox, 2006b, p. 3, nota 3; Gimeno, 2010).

bases para una identidad común y la cohesión social (Braslavsky, 2004; 2006; Cox, 2010). En este sentido:

… el isomorfismo curricular que existe actualmente en las reformas curriculares tiene una influencia marcada en el diseño, la selección de los contenidos curriculares, la modalidades de organizar el curriculum y, sobremanera, en la medición de los resultados de la calidad del curriculum (Magendzo, 2008, p. 26).

Los estados nación se basarían en la cultura mundial para el planeamiento de sus sistemas de escolaridad (Ramirez & Boli, 1987; Meyer, Kamens, & Benavot, 1992; Boli & Thomas, 1999; Baker & LeTendre, 2005; Ramirez, 2003; Lechner & Boli, 2005; Spring, 2008), si bien esos estados aún conservan niveles importantes de poder decisional acerca de sus diseños educacionales (Meyer, 2006; Meyer & Ramírez, 2002). No obstante, la cultura mundial re-contextualizaría en contextos nacionales un curriculum común que prepara en habilidades genéricas a un aprendiz permanente[5] para la economía del conocimiento (Spring, 2008, p. 350) en orden a:

… desarrollar al estudiante individual y otorgarle poderes para beneficio de una sociedad que se lee a sí misma como 'abierta' [. El estudiante] no debe ser preparado para un lugar fijo y limitado dentro de una estructura social rígida (…) tiene capacidad ilimitada para el crecimiento y el desarrollo, y satisfacer esta necesidad beneficiará al progreso social. Esta visión (…) parece ser una visión estándar compartida a nivel mundial (…) encontrada en muchos documentos de la UNESCO o del Banco Mundial [y] generalmente es aceptada como un dato (…) en las políticas curriculares nacionales (Meyer, 2008, pp. 405-406).

Estas agencias multilaterales promueven la cultura mundial a través de políticas educacionales globales y agendas reformistas[6]: un set común de ideas acerca de competencias que la educación debería comunicar, en una economía globalizada, por medio de un estado nación que actúa como buen y digno ciudadano de la sociedad supranacional (Chabbott, 1999; Meyer & Ramírez, 2002; Sklair, 2004; Spring, 2008). En este escenario:

¿Qué sucede cuando lo que se enseña en relación con el futuro y la "economía del conocimiento" no encaja con la economía y sociedad nacionales? Para los países en desarrollo (…) surgen preguntas sobre las características principales de sus currículos. Tienen que responder a la sociedad global y a las necesidades nacionales. Es extremadamente difícil lograr el delicado equilibrio entre la influencia global y las realidades nacionales, pero si no se intenta, ¿no existe acaso un riesgo de "contenidos (alineados o referidos a lo global) sin contextos (realidades socioeconómicas nacionales)"? (Cox, 2008, pp. 392-393).

2.2. Ciudadanía democrática en la región

Durante el siglo XX América Latina ha configurado su historia política en términos paradójicos: a nivel declarativo ha manifestado una consistente creencia en la democracia y en procesos, con diversas orientaciones ideológicas, que intentan sostener el

[5] Lifelong learning y lifelong learner son eslóganes curriculares que dicha cultura mundial ha re-contextualizado exitosamente en campos curriculares nacionales (Popkewitz, 1980).
[6] Por ej. Programa Escolaridad para el Mañana, OCDE (2001).

desarrollo democrático. Al mismo tiempo, las naciones de la región han debido sobrellevar una evolución marcada por la presencia constante de dictaduras (Rouquié, 2011; UNDP, 2004; UNDP-OAS, 2010). Desde los 90s la realidad política de América Latina en términos generales se ha caracterizado por los regímenes democráticos (Valenzuela & Hartling, 1997; UNDP-OAS, 2010)[7] . No obstante, un desarrollo e integración adecuados de ciudadanía civil, política y social, en sociedades altamente segregadas, es aún un desafío pendiente (Cox, 2010; UNDP, 2004; UNDP-OAS, 2010). En contextos nacionales como estos, una educación para la vida democrática es un desafío urgente en tanto los ideales y las creencias a ser comunicadas a las nuevas generaciones frecuentemente carecen de contextos institucionales y prácticas que los acompañen (Cox 2006a; Braslavsky, 2006)[8].

El desafío de una educación en ciudadanía democrática adquiere mayor gravidez en tiempos de erosión del ágora (Bauman, 2002). La globalización de la cultura individualista del mercado, de fuerte tendencia anti-política, amenaza con reducir al ciudadano a un elector/consumidor y a la plaza pública a un lugar limitado exclusivamente a intercambios económicos. El individualismo global socava el sentido de deber cívico y el interés por la participación democrática en los asuntos públicos (Bauman, 2001; Castells, 2009; Cox, 2012; Garretón, 2000, 2003; Ottone, 2011; Rosanvallon, 2011, 2013). Probablemente esto sea más evidente en las generaciones más jóvenes de la región que manifiestan un creciente desapego y desconfianza hacia la política en sus tradicionales expresiones (Camp, Coleman & Davis, 2004; ECLAC-OIJ, 2007; Newton & Norris, 2000; Nussbaum, in Castells, 2003; UNDP, 2004, 2009; Reimers, 2007; Schulz et al., 2009).[9]

Este escenario exige pensar una educación para una ciudadanía compleja (Cortina, 2010) que, reconsiderando el criterio modernista de la igualdad, rearticule diversidad y comunalidad. Ciudadanía simple es aquella en la que "los ciudadanos son tratados como iguales cuando se eliminan todas las diferencias de religión, cultura, raza, sexo, capacidad física y psíquica, tendencia sexual, y no resta sino un ciudadano sin atributos" (Cortina, 2010, p. 34), en tanto una ciudadanía compleja:

> … implica aceptar que no existen personas sin atributos, sino gentes cuya identidad se teje con los mimbres de su religión, cultura, sexo, capacidad y opciones vitales, y que, en consecuencia, tratar a todos con igual respeto a su identidad exige al Estado no apostar por ninguna de ellas, pero sí tratar de integrar las diferencias que la componen. Entender la ciudadanía al modo simplista implica esforzarse por borrar las diferencias en la vida pública, mientras que entenderla como compleja exige intentar gestionar la diversidad, articulándola (p. 34).

[7] Los análisis de algunos expertos (cf. Valenzuela & Hartling, 1997) señalan el caso cubano como una excepción a ese panorama general.

[8] Reveladores para el caso chileno son las imágenes recientes de democracia como retórica o simulacro (Giannini, 2015, p. 176; http://www.latercera.com/noticia/politica/2016/01/674-662515-9-gabriel-boric-en-chile-hay-un-simulacro-de-democracia-donde-las-decisiones-las.shtml).

[9] Reportes muestran que Chile es la nación con menos interés en la política y creciente desconfianza en los partidos políticos (Latinobarómetro, 2013).

2.3. Trayectorias políticas nacionales que inciden en la configuración curricular

Si bien Chile y Argentina están afectadas por las mismas tendencias globales y comparten una serie de rasgos sociales y culturales, ambas naciones tienen trayectorias políticas marcadamente diferentes, a la vez que, en relación a sus procesos políticos, muestran patrones institucionales y culturales contrastantes (Valenzuela & Hartling, 1997). Ello convierte a ambas naciones en casos valiosos para ser investigados y comparados en términos de sus respectivos procesos de desarrollo curricular de EC. A través del siglo XX la historia política de ambas naciones ha mostrado importantes diferencias considerando rasgos macro como elecciones y votaciones, sistema de partidos políticos y experiencia democrática. El caso chileno, en dichos ámbitos, comparativamente aparece más sólido, plural, competitivo, ordenado constitucionalmente, menos afecto al populismo y a regímenes híbridos (democrático-autoritarios) que el caso argentino (Bethell, 1995; Rouquié, 2011; Valenzuela & Hartlyng, 1997).

2.4. Dos currículos de EC post-autoritarios: Arquitectura y orientaciones

2.4.1. Semejanzas

Durante los 90s Chile y Argentina desarrollaron reformas y ajustes curriculares mayores intentando contribuir a la recuperación democrática. Esos currículos intentaron tributar a la construcción de una narrativa nacional que compensara la destrucción del lazo social y la prolongada regresión sociopolítica o congelamiento de la participación ciudadana que caracterizó los fines de los 70s y los inicios de los 80s (Valenzuela & Hartlyn, 1997, p. 71). Es claro, entonces, que el curriculum expresa una corriente compensatoria -de contrapeso- que, por medio de la regulación de la experiencia escolar, intenta construir la creencia y las capacidades para el desarrollo democrático.

A pesar de trayectorias políticas diferentes, las definiciones curriculares post-autoritarias, avanzando los 2000s, mostraron semejanzas en ambos casos. Las dimensiones cívica/civil eran efectivamente abordadas. Además, en relación a las llamadas narrativas de identidad, ambos currículos parecieron establecer un equilibrio ente la valoración del pasado (nación y experiencia histórica) y las expectativas futurocéntricas (equidad, justicia y desarrollo). Ambas definiciones curriculares pusieron un claro énfasis en abordar los períodos autoritarios y sus abusos contra los derechos humanos (Cox, Lira y Gazmuri, 2009).

2.4.2. Contrastes

El Chile de los 90s –estado unitario- diseñó y promulgó nuevos marcos curriculares, declarando una arquitectura consistente en Objetivos fundamentales de aprendizaje y contenidos mínimos obligatorios para todas las asignaturas y años de la escolaridad primaria (1996) y secundaria (1998) obligatoria. Comparativamente dichas políticas pueden ser juzgadas como robustas, duraderas, altamente especificadas y como habiendo logrado niveles importantes de implementación nacional (Cox et al, 2015; Dussel, 2004)[10]. Luego, en 2009, a más de una década de esa primera implementación, un ajuste curricular mayor fue desarrollado para prácticamente todas las asignaturas, para todos los años de la escolaridad básica y media, en tanto la arquitectura de los 90 se mantuvo intacta.

Argentina -estado federal, 24 provincias- concedió en los 90s a cada jurisdicción poder elaborar su propio diseño curricular provincial basado en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Primaria y Secundaria (CBC) proveído entre 1995 y 1997 por el Ministerio Federal de Educación Nacional. Los CBC especificaron para los niveles primario y secundario unos contenidos curriculares en forma de bloques temáticos amplios, relacionados a las tradicionales asignaturas escolares, pero sin prescribir organización curricular alguna, como en el caso de la arquitectura curricular chilena. En 2004, de acuerdo a la autoridad federal, se vivía un panorama educacional altamente fragmentado y heterogéneo como resultado de contiendas socio-políticas y educacionales que marcaron los 90s. Considerando que, a casi una década de la promulgación de los CBC, de 24 provincias solamente 2 (Buenos Aires incluido) los habían implementado, el Ministerio federal promovió el desarrollo de una nueva política curricular (Núcleos Prioritarios de Aprendizaje, NAP) con el fin de unificar el sistema educacional argentino en torno a competencias para la vida que aseguraran la calidad de la educación, la cohesión social y la integración nacional. En un marcado contraste con la política precedente, se prescribieron, a nivel nacional y para todos los años y modalidades del sistema escolar obligatorio, contenidos curriculares y núcleos de aprendizaje prioritarios altamente especificados (Braslavsky, Dussel & Scaliter, 2001; Cox, Lira & Gazmuri, 2009; NAP Lengua, 2011, p.7; Ziegler, 2008).

Adicionalmente, la política curricular chilena de ambos períodos se esforzó en buscar equilibrios complejos entre: libertad y solidaridad, ciudadanía democrática y competitividad económica, valoración de la identidad nacional y, al mismo tiempo, promoción de la apertura a una cultura globalizante. Esto ocurría en medio de un desafiante clima post-dictadura en el que las autoridades de la nueva democracia, intentaban eludir el conflicto, esforzándose por mantener los consensos y la inclusión de perspectivas políticas opuestas (Gysling, 2005). El currículo argentino de los 90s, enfatizó más fuertemente la idea de que los individuos y la sociedad estaban en una encrucijada y que los ciudadanos debían enfrentar crecientes desafíos globales y nacionales en un escenario que aún sufría el impacto del proyecto

[10] Sin desconsiderar los potenciales debates, tensiones y resistencias que el campo curricular chileno experimentó por la definición de lo que cuenta como conocimiento válido (Bernstein, 1977). Asunto clave para el análisis del policy-making es la distancia (o disociación) que se identifica entre retórica (y percepciones) de los diseñadores curriculares entrevistados y el mundo de los docentes que se habrían sentido desconsiderados en procesos formales o informales de consulta acerca de las propuestas curriculares pos-autoritarias.

educacional autoritario y su orden curricular (Braslavsky, Tedesco & Carciofi, 1983). El currículo argentino puso más énfasis en educar ciudadanos conscientes y críticos, preparados para actuar como agentes democráticos, cohesivos y transformativos en una sociedad crecientemente injusta, problemática y diversa (Cox, Lira & Gazmuri, 2009; CBC EGB, 1995; PCBC, 1997; PCBO, 1997; NAP Formación Ética y Ciudadana, 2011).

3. Objetivos e hipótesis principal

El propósito general al que esta ponencia tributa es: determinar las orientaciones –nacionales y/o trasnacionales- que fueron re-contextualizadas en la agencias oficiales encargadas de la toma de decisiones relevantes en términos curriculares y que dieron forma y contenido a las definiciones, como también a las subsecuentes evoluciones, del currículo escolar de EC de Chile y Argentina en el período pos-dictadura militar.

Esta ponencia abordará los dos primeros objetivos específicos y tercero será preliminarmente abordado en las (IN) CONCLUSIONES.

- Caracterizar y comparar los contenidos de los currículos escolares de EC de Chile y Argentina en la era pos-autoritaria en los períodos 1990s y 2000s.

- Determinar y comparar cómo la relación entre las dimensiones cívica y civil es expresada en los currículos escolares de EC de Chile y Argentina en la era pos-autoritaria en los períodos 1990s y 2000s.

- Examinar y comparar ambos currículos nacionales en términos de su relevancia para el desarrollo democrático y la cohesión social.

La hipótesis principal a la que tributa esta ponencia es: rasgos claves de los dos currículos analizados derivan de procesos de re-contextualización ocurridos en ambas naciones, las que debieron gestionar relaciones y posibles brechas entre influencias relevantes nacionales y globales (presentes en las orientaciones educacionales de agencias trasnacionales clave). Adicionalmente, esta gestión de influencias o requerimientos de orígenes diversos, resultó en currículos cuyos propósitos y contenidos articularon las dimensiones cívica y civil en unas determinadas relaciones.

4. Metodología

Dios está en los detalles (Aby Wargurg, en Gizburg, 1986).
Abre bien los ojos, mira (Julio Verne, Miguel Strogoff).

4.1. Asignaturas seleccionadas para el análisis

Lenguaje y literatura e Historia, geografía y ciencias sociales, comunes a ambos casos nacionales; sólo en currículo chileno: Filosofía y psicología y los Objetivos Fundamentales Transversales (propósitos morales y actitudinales); y sólo en currículo de Argentina: Humanidades y Ética y formación ciudadana.

4.2. Categorización de los currículos escolares de EC de Chile y Argentina en dos períodos de la era post-autoritaria

Los currículos fueron categorizados para determinar qué propósitos y contenidos fueron priorizados temáticamente por los diseñadores curriculares, enfatizando, minimizando o incluso ignorando aspectos específicos sobre valores cívicos, ciudadanía e instituciones políticas, considerados relevantes para la experiencia escolar de la cohesión social y un desarrollo democrático contundente.

La categorización se apoyó en un instrumento utilizado en esfuerzos comparativos previos de currículos de EC de América Latina: una matriz categorial (cf. Anexo 1) desarrollada a partir de estudios sobre evaluaciones internacionales de EC gestionados por IEA desde los 70s, además de esfuerzos investigativos contemporáneos en el ámbito de la EC. La matriz tiene 6 ámbitos que organizan 50 categorías para analizar y comparar currículos de EC y que intentan abarcar aspectos esenciales para una formación ciudadana pertinente y de calidad en el actual momento histórico (Cox, 2010; Cox et al, 2015). Los ámbitos son: Valores y principios cívicos (12 categorías); Ciudadanos y participación democrática (11 categorías); Instituciones, Identidad, pluralidad y diversidad (8 categorías); Coexistencia y Paz (4 categorías); y Contexto Macro (3 categorías).

Los ámbitos I, II y III son fundamentales para este trabajo, en tanto remiten directamente al lazo de los individuos con la política. El ámbito V, como complemento de los hallazgos de los ámbitos II y III, permite relevar la relación cívico/civil. En tanto, los ámbitos IV y VI no se encuentran directamente relacionados al foco de investigación propuesto.

Fruto de la categorización de los currículos en sus dos períodos, dos bases de datos fueron producidas y refinadas entre 2014 y 2015. El análisis elaborado se basa en la cuantificación de citas que explícitamente mencionan las nociones definidas por las categorías de la matriz. Una cita puede aplicar a más de una categoría, por tanto la cita debe ser contada más de una vez (Suárez, 2008). Resultado del proceso de categorización fue una serie de tablas de contingencia, conteniendo la proporción de citas para los aspectos tematizados por los currículos. Cada tabla presenta en porcentajes la proporción de citas mencionada, además del promedio o agregado nacional y un agregado de ambos países. A partir de los agregados de ambas naciones, los resultados son presentados en orden decreciente de 'presencia' o 'peso' relativo de las categorías tematizadas por los currículos.

A continuación se presentarán tres tablas que muestran: los énfasis temáticos de los currículos de EC de Chile y Argentina para cada uno de los ámbitos de la Matriz Categorial (Tabla 1); un análisis acerca de los valores que esos currículos priorizan (Tabla 2 - Ámbito I

de matriz); y las relaciones que establecen ambos currículos entre las dimensiones de participación política cívica y civil que se espera comunicar en la escolaridad (Tabla 3). Este último análisis se realizará reagrupando una serie de categorías referidas a ejercicio ciudadano, instituciones políticas y convivencia y paz (ámbitos II, III y V respectivamente)[11].

5. Discusión teórica y resultados: prioridades temáticas en currículos escolares de ec: los casos de Chile y Argentina como campos decisionales de re-contextualización.

5.1. Prioridades temáticas de los currículos nacionales y su relación con los 6 ámbitos de la matriz categorial

La Tabla 1 presenta para cada uno de los ámbitos de la Matriz Categorial, los énfasis temáticos diferenciados del total de los contenidos y propósitos de los currículos de EC primarios y secundarios de Chile y Argentina en ambos períodos.

Tabla 1: Prioridades de los países en los ámbitos temáticos de la matriz categorial.

	Chile			Argentina			AGREGADO
	Fase 1	Fase 2	Agregado	Fase 1	Fase 2	Agregado	Ambos países
	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas
Valores (12 categorías)	25,3%	32,3%	29,8%	17,9%	24,7%	21,1%	23,9%
Identidad (8 categorías)	26,0%	19,7%	22,0%	23,3%	30,4%	26,6%	25,1%
Contexto (3 categorías)	18,3%	23,9%	21,9%	32,1%	16,2%	24,7%	23,8%
Ciudadanía (11 categorías)	16,5%	12,6%	14,0%	10,0%	14,3%	12,0%	12,7%
Instituciones (12 categorías)	10,1%	8,5%	9,1%	11,3%	9,3%	10,4%	9,9%
Convivencia (4 categorías)	3,7%	3,1%	3,3%	5,3%	5,1%	5,2%	4,6%
Citas Totales	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Cantidad citas totales	454	803	1257	1405	1229	2634	3891

Fuente: Elaboración propia

[11] Dados los límites de extensión de este trabajo se ha privilegiado el foco de investigación puesto en la relación de la díada cívico/civil que mostrará la Tabla 3. Ello excluye de esta ponencia la presentación y análisis in extenso de las tablas de contingencia que reportan los énfasis temáticos para las categorías de los ámbitos II y III (ciudadanía e instituciones respectivamente). (cf. Riquelme, 2015-May. Working paper. Unpublished).

La prescripción Argentina es la de más alta especificación respecto a los 6 ámbitos de la matriz (total agregado de 2364 citas). En contraste, el currículo chileno es más conciso (1257 citas de total agregado).

De acuerdo al total agregado de cada currículo, los ámbitos más enfatizados por Chile – según criterio de orden decreciente- constituyen la tríada: valores (relevante para el foco de este trabajo), identidad y contexto, en tanto en Argentina, usando el mismo criterio, los énfasis son identidad, contexto y valores. El número de citas para esos 3 ámbitos oscila aproximadamente entre el 21% y el 30% del total agregado de cada nación. Estos tres ámbitos en cada país experimentan incrementos históricos, excepto identidad en Chile (26% a 19.7%) y contexto en Argentina (32% a 16%) que muestran importantes disminuciones.

En relación a los ámbitos menos enfatizados (relevantes como foco de investigación en este trabajo), contrastando con la notable tríada antes mencionada, según los respectivos totales agregados nacionales, se identifica una cierta tendencia que revelaría un relativo descuido de tres ámbitos de suyo relevantes para los asuntos y debates de la EC contemporánea: ciudadanía, instituciones y convivencia, siendo este último el menos enfatizado en ambos casos y períodos. Los tres ámbitos disminuyen históricamente su peso relativo en Chile, siendo los más serios los casos de ciudadanía e instituciones. En tanto en Argentina ciudadanía es el único que se incrementa de los ámbitos menos enfatizados (10% a 14,3%). Esta tríada concentra un número de citas notablemente menor que el de los ámbitos más citados (aproximadamente entre 3,3% y 14% del total agregado de cada currículo).

5.2. Valores priorizados por cada currículo nacional

La Tabla 2 analiza la proporción en que 12 valores y principios cívicos (ámbito I de la Matriz categorial) se hallan explícitamente especificados en los contenidos y propósitos de los dos currículos de EC analizados.

Tabla 2: Prioridades temáticas sobre 12 valores en currículos de primaria y secundaria de Chile y Argentina (Ámbito I: Valores y principios cívicos).

	Chile			Argentina			AGREGADO
	Fase 1	Fase 2	Agregado	Fase 1	Fase 2	Agregado	Ambos países
	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas	% de Citas
Diversidad	14,8%	38,6%	31,3%	4,4%	18,2%	11,9%	19,70%
Democracia	18,3%	17,0%	17,4%	25,8%	14,5%	19,6%	18,73%
Derechos Humanc	19,0%	14,3%	13,9%	18,7%	22,1%	20,5%	17,87%
Libertad	13,9%	6,2%	8,6%	7,1%	6,9%	7,0%	7,64%
Equidad	7,8%	8,5%	8,3%	4,0%	12,9%	8,8%	8,61%
Justicia Social	8,7%	3,5%	5,1%	11,1%	6,6%	8,6%	7,21%
Solidaridad	7,8%	3,9%	5,1%	10,7%	7,3%	8,8%	7,32%
Bien Común	6,1%	1,9%	3,2%	4,8%	1,7%	3,1%	3,12%
Tolerancia	4,3%	2,3%	2,9%	5,2%	0,0%	2,3%	2,58%
Pluralismo	2,6%	2,7%	2,7%	2,4%	2,3%	2,3%	2,48%
Igualdad	2,6%	0,8%	1,3%	4,4%	5,6%	5,0%	3,55%
Cohesión social	0,0%	0,4%	0,3%	1,6%	2,0%	1,8%	1,18%
Citas Totales	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,00%
Cantidad citas totales	115	259	374	252	303	555	929

Fuente: Elaboración propia

En términos de los agregados o promedios nacionales, el currículo argentino es el de más alta especificación de citas (555 por sobre 374 citas).

El análisis distinguirá tres subgrupos que reordenan dichos valores en: los más enfatizados, los que se encuentran en un estadio intermedio (comparativamente hablando, ni enfatizados ni abandonados del todo por la política curricular) y, el último subgrupo, concentrando aquellos valores menos considerados o francamente ignorados por la política curricular.

Los valores más enfatizados en los agregados de Chile y Argentina son: diversidad, democracia y derechos humanos, en tanto el valor con más baja presencia en ambos currículos es cohesión social (en Chile es casi totalmente ignorado por el currículo, con sólo una cita en fase 2).

En promedio, Chile claramente prioriza el valor diversidad (31% de sus citas agregadas) que de período 1 a 2 más que se duplica. En tanto, comparativamente en Argentina, en promedio, diversidad es el tercer valor más citado de la tríada antes mencionada (representando el 11,9% de sus citas agregadas), si bien desde fase 1 a 2 este valor más que se cuadruplica.

El valor democracia en ambos casos, en promedio, es el segundo más enfatizado. Es interesante notar que en el total agregado de Chile la distancia entre la proporción de citas para este valor y la primera prioridad (diversidad) es notable: 17.4% y 31.3% respectivamente. Adicionalmente, si se repara en las evoluciones nacionales de los énfasis curriculares para este valor, Chile permanece casi constante –evidenciando un levísimo decrecimiento- en tanto Argentina revela una importante disminución del peso relativo de este valor en sus definiciones curriculares (25,8% a 14,5%).

Derechos humanos, que en ambos casos nacionales experimenta un leve incremento histórico, representa la más alta prioridad temática en el caso argentino (20.5% del su total agregado de citas). En tanto para Chile, este valor aparece menos prominentemente representado como el segundo valor con más presencia (sólo 13.9% del total de citas).

Estos dos mega-valores –democracia y derechos humanos- constituyen principios centrales que una educación para la ciudadanía compleja debiese buscar transmitir a las nuevas generaciones. En este sentido, las evoluciones históricas de estos valores –y su puesta en relación con los significativos aumentos del peso relativo del valor diversidad en ambos currículos- ameritan análisis adicionales.

Adicionalmente existe un grupo de valores que, en ambos currículos, se calificarán como en estado intermedio -ni enfatizados ni abandonados- cuyo número de citas oscila entre 7.6% y 7.3% según el total agregado de ambos casos nacionales. Estos valores son: libertad, igualdad, justicia social y solidaridad. En el currículo chileno el énfasis en los valores libertad, justicia social y solidaridad disminuyó significativamente de una fase a otra (casi un 50% entre fases), en tanto el valor igualdad se mantuvo prácticamente estable (con un leve aumento). En el currículo argentino, por el contrario, el valor igualdad más que triplicó su peso entre períodos, en tanto los énfasis para libertad, justicia social (que disminuyó un 50% su peso relativo) y solidaridad, al igual que en Chile, decrecieron, representando estos dos últimos los descensos más dramáticos.

Finalmente, en el subgrupo inferior de la Tabla 2 se distingue un conjunto de valores (bien común, tolerancia, pluralismo, equidad y cohesión social) que representan, según el agregado de ambas naciones -que oscila entre 3,1% y 1,8%- las categorías sobre las que los currículos de EC han puesto el menor énfasis temático al momento de la toma de decisiones

por parte de los diseñadores. Este conjunto de valores, asimismo, muestra un descenso marcado relativo entre fases con la excepción de unos muy mínimos aumentos para los casos de pluralismo y cohesión social en Chile y equidad y cohesión social en Argentina. Los casos de bien común y tolerancia en ambos currículos, muestran importantes caídas en su peso relativo entre períodos.

En suma, se argumenta aquí que, estos datos, en tanto síntomas de corrientes socioculturales más profundas y de temporalidad larga, insinúan unas tendencias crecientes de descuido de aspectos que son claves para educar en ciudadanía compleja que, en contextos de marcada desigualdad, articule diversidad y lazo social. El caso más claro de tales tendencias estaría señalado en la Tabla 2 para el valor tolerancia en el caso argentino que -perteneciendo al subgrupo de menor peso relativo en comparación a otros valores más priorizados por ambos currículos- al pasar del período 1 al 2 (de 5,2% a 0%) ofrece un dramático ejemplo de silenciamiento radical de un aspecto imprescindible en la experiencia escolar. Esta constatación también debiese ser puesta en relación, en venideros trabajos, con la situación del valor diversidad que experimentó, entre períodos, un significativo incremento de su peso relativo en los currículos analizados. Similar dramatismo ofrece el valor menos enfatizado en ambos períodos en los dos currículos: cohesión social, particularmente en la fase 1 de Chile en que se evidencia un total silencio de la política acerca de este valor clave para la integración social y la amistad cívica. Este valor alude no sólo a una confianza otorgada a los que se reconocen como parte de la misma comunidad vinculante (merecedores de hospitalidad) sino, muy importantemente, alude al vínculo que se debe tejer con aquellos que aparecen como lejanos, diferentes, distantes o extranjeros a la propia comunidad. En otras palabras, los que a primera vista, no parecen dignos de hospitalidad (cf. Sztajnszrajber, 2013), pero con los que nos toca compartir la misma polis. Son unos otros, por ende, con los que se hace imperativo construir puentes para la confianza, si es que la ciudadanía compleja es el horizonte de la vida juntos (cf. Putnam, 2000; 2007).

5.3. Análisis de dos formas de participación y estar juntos: Política formal (dimensión cívica) y coexistencia (dimensión civil).

La Tabla 3 permite comparar y contrastar en qué medida los currículos seleccionados priorizan la participación política formal (cívica) y la participación como experiencia de coexistencia (civil). Para ello, la Tabla 3 selecciona y reagrupa en torno a la díada cívico/civil una serie de categorías de los ámbitos II, III y V de la matriz utilizada para explorar los currículos de Chile y Argentina. Categorías de lo cívico son: Representación – formas de representación y Voto (Ámbito II); más: Elecciones - sistema electoral; Organizaciones políticas en la sociedad (partidos políticos) y Poderes del estado (Ámbito III). Categorías de lo civil son: competencias de la convivencia; convivencia; y resolución pacífica de conflictos (Ámbito V), más la categoría: organizaciones gremiales o de la sociedad civil (ámbito III).

La Tabla 3 plantea una distinción clave para una experiencia ciudadana que articula la vida con los otros cercanos y los otros distantes. La distinción es entre capacidades que facilitan la participación política formal (la experiencia cívica) y competencias que nutren la coexistencia con otros (la experiencia civil). Desde esta perspectiva es, entonces, relevante interrogar a los currículos nacionales por la presencia de contenidos y propósitos cívicos y civiles, como también por las implicancias

de los equilibrios que, para el desarrollo democrático y la cohesión social se desentrañen de esa relación en los casos estudiados (Schulz, et.al. 2009; Putnam, 2000; 2007; Lockyer, Crick & Annette, 2003; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr and Losito 2011; Granovetter 1978; Green and Jaanmat 2011).

Tabla 3: Política formal (dimensión cívica) versus coexistencia (dimensión civil).

	Chile			Argentina			AGREGADO
	Fase 1	Fase 2	Agregado	Fase 1	Fase 2	Agregado	Ambos países
Participación Cívica	% de Citas	% de Citas	% Agregado	% de Citas	% de Citas	% Agregado	% Agregado
Representación - formas de representación	4,2%	7,1%	6,1%	7,63%	2,27%	5,34%	26,3%
Elecciones, sistema electoral	0,0%	9,5%	6,1%	3,39%	6,82%	4,85%	24,6%
Organizaciones políticas en la sociedad	4,2%	4,8%	4,5%	5,08%	3,41%	4,37%	21,1%
Poderes del estado	4,2%	4,8%	4,5%	3,39%	2,27%	2,91%	15,8%
Voto	4,2%	2,4%	3,0%	1,69%	3,41%	2,43%	12,3%
Sub Total	16,67%	28,57%	24,24%	21,19%	18,18%	19,90%	21,0%
Participación Civil							
Convivencia	37,5%	35,7%	36,4%	47,5%	20,5%	35,9%	36,0%
Competencias de la convivencia	29,2%	19,0%	22,7%	5,1%	28,4%	15,0%	16,9%
Organizaciones gremiales o de la sociedad civil	12,5%	14,3%	13,6%	11,0%	19,3%	14,6%	14,3%
Resolución pacífica y negociada de conflictos	4,2%	2,4%	3,0%	15,3%	13,6%	14,6%	11,8%
Sub Total	83,3%	71,4%	75,8%	78,81%	81,82%	80,1%	79,0%
Citas Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100,0%
Cantidad citas totales	24	42	66	118	88	206	272

Fuente: Elaboración propia

Como en casos anteriores, el currículo argentino tiene la más alta especificación de citas (206) para las dimensiones que conforman la Tabla 3.

El conjunto de categorías de participación cívica en el caso chileno aumenta entre períodos, casi duplicándose. No obstante, la categoría voto, paradojalmente para la historia reciente, disminuye casi un 50% su peso relativo. Asimismo es interesante relevar que elecciones se hallaba totalmente ignorado en fase 1, aumentando su presencia a 9,5%. En tanto, Argentina -cuyo agregado de categorías por período disminuye (21,19% a 18,18%)- solamente aumenta entre fases el peso relativo de las categorías elecciones y voto, casi duplicando su presencia. El resto de las categorías disminuye, siendo formas de representación la que experimenta el declive más pronunciado (aproximadamente un tercio).

En participación civil el agregado de categorías por período muestra que la prescripción chilena disminuye de fase 1 a 2 los énfasis en las categorías que la componen (83,3% a 71,4%), si bien la categoría organizaciones gremiales y de la sociedad civil es la única que experimenta un leve aumento. El resto de las categorías disminuye siendo competencias de la convivencia la que experimenta la baja más pronunciada (29,2% a 19%). Argentina, al considerar los agregados por fases experimenta un significativo aumento (78,81% a 81,82%) en las citas referidas a categorías asociadas a participación civil (en efecto, competencias de la convivencia y organizaciones gremiales y de la sociedad civil muestran significativos aumentos de sus pesos relativos, más que quintuplicándose el primero y casi duplicándose el segundo). No obstante lo anterior, las categorías resolución pacífica y negociada de conflictos y convivencia, disminuyen, siendo

esta última la que experimenta la baja más significativa en relación al total agregado de sus citas por período (47,5% a 20,5%).

Las tematizaciones de la Tabla 3 muestran, en definitiva, un marcado desbalance en detrimento de las oportunidades que el currículo define para la experiencia cívica. Para el caso de Chile, el agregado muestra que sólo alrededor de un cuarto de sus citas tematiza componentes curriculares referidos a la dimensión cívica, en contraposición a un 71.4% de citas referidas a la dimensión civil. En el caso de Argentina la misma tendencia se evidencia más marcada aún con sólo un 19,90% de sus citas pertenecientes a la dimensión cívica y un 80,1% de menciones enfatizando la dimensión civil.

(In)conclusiones

La democracia es (…) un ideal. Sin una tendencia idealista una democracia no nace, y si nace, se debilita rápidamente. Más que cualquier otro régimen político, la democracia va contra la corriente (…) las dictaduras son fáciles, nos caen encima solas; las democracias son difíciles, tienen que ser promovidas y creídas (Giovanni Sartori, 1991, p. 118).

Análisis de prioridades temáticas de los currículos para los ámbitos de la matriz categorial (Tabla 1): desentrañaron un relativo descuido de dominios relevantes para educar en participación democrática y cohesión social. A pesar del preponderante peso relativo del ámbito valores, es digna de atención adicional en ambos currículos la significativa disminución histórica -y el inferior peso relativo comparado con los dominios más enfatizados- que evidenciaron los ámbitos ciudanía e instituciones.

Análisis de los valores priorizados por los currículos de Chile y Argentina (Tabla 2): visibilizan una tendencia creciente de descuido de aspectos clave para educar en ciudadanía compleja (Cortina, 2010). Sería relevante precisar cómo y cuánto dichas priorizaciones aportan al desarrollo democrático y la cohesión social. Importa, por tanto, comprender la distribución visibilizada para los valores en tres subgrupos a partir de sus énfasis: priorizados; en estado intermedio; y deficitariamente considerados o de plano ignorados. A partir de ello, se podrán establecer análisis y comparaciones entre el qué dicen los currículos acerca de los mega valores centrales para la EC -derechos humanos y democracia- y la máxima prioridad diversidad (que exige clarificar si el discurso curricular la enfatiza en un sentido socio-cultural y/o político). Una consideración detenida, asimismo, demandan valores del segundo y tercer subgrupos – los de menos presencia relativa en los currículos- en tanto estarían indicando un déficit importante en aspectos clave para la EC (v.gr. los movimientos decrecientes entre fases de la presencia relativa de libertad, justicia social y solidaridad; las caídas históricas de bien común y tolerancia en ambas políticas; los silencios históricamente construidos en torno a valores como tolerancia y cohesión social).

Análisis de la relación entre las dimensiones cívica/civil (Tabla 3): ameritan detenerse en el marcado desbalance que afecta negativamente las posibilidades que ambos currículos definen para experiencias de participación cívica. A pesar de lógicas de aumento de peso relativo de algunas categorías cívicas –y también civiles- en ambos países, urge

observar más detenidamente los casos de: voto, elecciones y formas de representación que mostraron evidentes déficits o silencios (si bien las dos primeras, a diferencia de Chile, aumentaron al doble en Argentina, matiz interesante a considerar comparativamente). En contextos de reproducción creciente de la desigualdad política urge preguntarse si acaso no se corre el riesgo de adherir a discursos que Cortina (2010) llamaría simplistas, que, en vez de articular, oponen la experiencia de la civilidad y la celebración de la diferencia contra la urgente necesidad de una experiencia escolar pertinente para la ciudadanía democrática. ¿Cuán funcional es al individualismo de mercado que estos desbalances y aparentes oposiciones se mantengan?, ¿Qué implicancias puede tener la variación de la relación cívico/civil en términos de las combinaciones que los currículos establecen?, y ¿A qué factores de los procesos de re-contextualización podrían atribuirse estas relaciones y sus variaciones nacionales históricas?

El análisis presentado en suma permite preguntarnos:

si se está priorizando lo suficiente en la educación de la región, el educar para la vida en común y querer los asuntos de la ciudad (la política) en su conjunto (…) En contextos de marcada desigualdad social y debilidades institucionales de la política democrática, que caracterizan a muchos contextos nacionales de la región, el contrarrestar desde la educación las tendencias anti-políticas de la cultura de mercado y la aceleración de los procesos de individuación sin contrapesos que la acompañan, parece de alta importancia. (Cox, 2012, p. 190).

Por ello, el análisis comparativo de los currículos de EC de dos casos nacionales contrastantes como los seleccionados –con condiciones políticas post-autoritarias comparables y procesando las mismas tendencias globales- debiese contribuir significativamente al mejoramiento y fortalecimiento de la política curricular vigente (Wilson, 2009) y de la educación ciudadana con énfasis en desarrollo democrático y cohesión social en sociedades altamente segregadas como América Latina (Schlozman et al., 2012).

Las evidencias de unos énfasis curriculares decrecientes en aspectos centrales para el desarrollo democrático y la cohesión, desafían al campo educacional a pensar mejores cursos de acción -políticas- para nutrir lazos sociales fuertes, colaboración solidaria y respeto por la alteridad, cercana o distante, y así, consecuentemente, nutrir una sólida integración entre niveles de la experiencia ciudadana: individual, comunitario y societal (Dubet, Duru-Bellat, Vérétout, 2010). Ello urge, si el trabajo docente, antes que asimilar a las crías al orden –mundo- adulto imperante, consiste en última instancia en poner en contexto el currículo oficial, como respuesta pertinente para los nuevos y su anhelo, al decir de Arendt, de tener un sitio en la historia, de modo que la experiencia escolar colabore en enseñar, mostrar, como señalan Cox et al. (2009, p. 69), trayectorias más elegidas y comprometidas con la polis, sus controversias y posibilidades, antes que resignarse a adoptar las definidas por la cultura del mercado global.

Referencias bibliográficas

ALLIAUD, A. & ANTELO, E. (2011). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

BAKER, D. P. & LETENDRE, G. K. (2005). National Differences, Global Similarities, World Culture and the Future of Schooling. Stanford CA: Stanford University Press.

BAUMAN, Z. (2001). The individualized Society. Cambridge: Polity Press.

BAUMAN, Z. (2002). Society under Siege. Cambridge: Polity Press.

BERNSTEIN (1974). Class, Codes and control, Vol 1 Towards a Theory of Educational Transmissions. London: Routledge.

BERNSTEIN, B. (1990). Class, Codes and Control. Volume IV, The structuring of pedagogic discourse. New York: Routledge.

BETHELL, L. (1995). The Cambridge History of Latin America Volume 6: 1930 to the present, Part 2: Politics and Society. Cambridge: Cambridge University Press.

BOLI J. & THOMAS, G. (1999). Constructing world culture: International non-government organizations since 1875. Palo Alto: Stanford University Press.

BRASLAVSKY, C. (2004). "Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social." Pp. 36-47 in Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina, edited by L. Fumagalli and N. Madsen. Final Report of the International Seminar of IBE-UNESCO in Central America, 5-7 November 2003, San José, Costa Rica. Geneva: IBE-UNESCO, UNESCO Centro-América.

BRASLAVSKY, C. (2006). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. Revista electrónica latinoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2e), 43-57.

BRASLAVSKY, C.; TEDESCO, J. C.; & CARCIOFI, R. (1983). El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

BRASLAVSKY, C; DUSSEL, I. & SCALITER, P. (eds.). (2001). Los formadores de jóvenes en América latina desafíos, experiencias y propuestas (Informe final del seminario internacional organizado conjuntamente por la oficina internacional de educación y la administración nacional de educación pública del Uruguay que se realizó del 31 de julio al 2 de agosto de 2000 en Maldonado, Uruguay). Uruguay: IBE UNESCO & Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay.

CAMP, R., COLEMAN, K. & DAVIS, C. (2004). The influence of party systems on citizens' perceptions of corruption and electoral response in Latin America. Comparative Political Studies, 37(6), 677–703.
CASTELLS, C. (2003). ¿Quién teme a Martha Nussbaum?. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2229562.pdf

CASTELLS, M. (2009). Communication Power. London: Oxford University Press.

CHABBOTT, C. (1999). Development INGOs. In J. Boli & G. Thomas (Eds.), Constructing world culture: International non-government organizations since 1875 (pp. 222-248). Palo Alto: Stanford University Press.

CORTINA, A. (2010). Justicia cordial. Madrid: Trotta.

COX, C. (2012). El principio de fraternidad en los valores, instituciones y relaciones sociales de la educación escolar Latinoamericana. En: R. Mardones (ed.). Fraternidad y Educación. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

COX, C. (2010). Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.

COX, C. (2008). Cecilia Braslavsky y el currículo: Reflexiones sobre a travesía de toda una vida em búsqueda de una educación de calidad para todos. En: A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (eds.). El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.

COX, C. (2006a). Cecilia Braslavsky and the Curriculum: Reflections on a Lifelong Journey in Search of Quality Education for All. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education (pp. 245-258). Hong Kong: The University of Hong Kong.

COX, C. (2006b). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. Revista Profesorado, 10(1), 1-24.

COX, C. & CASTILLO, JC (2015). Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile: Ediciones UC.

COX, C., LIRA, R. & GAZMURI, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y Política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. In C. Cox & S. Schwartzman (Eds.), Políticas educacionales y cohesión social en América Latina. Santiago de Chile, Sao Paulo: Uqbar Editores, Elsevier.

DUBET, F., M. DURU-BELLAT ET A. VÉRÉTOUT (2010). Les societés et leur école. Paris: Seuil.

DUSSEL, I. (2004). Las reformas curriculares en Argentina, Chile y Uruguay. Informe Comparativo. En: M. Carnoy; G. Cosse; C. Cox & E. Martínez L. Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. (pp. 387-411). Proyecto Alcance y resultado de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. BID, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Grupo asesor de la UNiveresiuadd de Stanford.

ECLAC-OIJ (2007). La juventud en iberoamérica. Tendencias y urgencias. Santiago de Chile: ECLAC-OIJ.

GARRETÓN, M. (2000). Política y Sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores.

GARRETÓN, M. (2003). Incomplete Democracy: political democratization in Chile and Latin America. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.

GIANNINI, H. (2015).Giannini público. Entrevistas, columnas, artículos. Santiago de Chile: Universitaria.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En G. Sacristán, J. (Comp.) Saberes e incertidumbres sobre el curriculum (21 -43 pp). Madrid: Morata.

GOUGH, N. (1999). Understanding Curriculum Systems. En J. Henderson & K. Kesson (Eds), Understanding Democratic Curriculum Leadership (pp. 47- 69). New York, EE.UU: Teachers College.

GRANOVETTER, M. S. (1978). The strength of weak ties. American Journal of Sociology 78(6), 1360-1380.

GREEN, A. AND JANMAAT, J. G. (2011). Regimes of social cohesion. Societies and the crisis of globalization. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.

GYSLING, J. (2005). Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed), Políticas educaciones en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. (2da. ed., pp. 213- 252) Santiago, Chile: Universitaria.

HOBSBAWM, E. (1997). La Era de la Revolución, 1789-1848. Barcelona: Crítica.

KERR, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: Una revisión de enfoques, investigaciones y debates. In: C. Cox & J.C. Castillo (2015). Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile: Ediciones UC.

LARROSA, J. (2000). Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

LECHNER, F. & BOLI, J. (2005). World culture: Origins and consequences. Malden: Blackwell.

LOCKYER, A., CRICK, B. & ANNETTE, J. (2003). Education for democratic citizenship: issues of theory and practice. Aldershot, Hants, England Burlington, VT: Ashgate.

MAGENDZO, A. (2008). Dilemas del currículum y la pedagogía. Santiago de Chile: LOM.

MEYER, J. (2008). Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual. En: A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (eds.). El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.

MEYER, J. (2006). World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education (pp. 259-271). Hong Kong: The University of Hong Kong.

MEYER, J., KAMENS, D. & BENAVOT, A. (1992). School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. Bristol, PA: Falmer Press.

MEYER, J. & RAMÍREZ, F. (2002). La institucionalización mundial de la educación. In J. Schriewer (ed.), Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Ediciones Pomares.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1995). Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (CBC EGB). Buenos Aires: Autor. Retrieved 4th of June, 2014 from: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1997). Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal (PCBC). Buenos Aires: Autor. Retrieved 2nd of July, 2014 from: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/polimodal/cbcep/ and also http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Polimocont/0pcbcindex.htm

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1997). Contenidos Básicos para la Educación Polimodal Orientada (PCBO). Buenos Aires: Autor. Retrieved 2nd of July, 2014 from: http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Polimocont/0pcbcindex.htm

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2011). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Formación Ética y Ciudadana. CICLO BÁSICO EDUCACIÓN SECUNDARIA 1° y 2° / 2° y 3° Años. Buenos Aires: Autor. Retrieved 5th May, 2014 from: http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2011). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Lengua. CICLO BÁSICO EDUCACIÓN SECUNDARIA 1° y 2° / 2° y 3° Años. Buenos Aires: Autor. Retrieved 5th May, 2014 from: http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/

NEWTON, K. Y NORRIS, P. (2000). Confidence in political institutions: Faith, culture or performance?. In S. Pharr y R. Putnam (Eds.), Disaffected democracies: What's troubling the trilateral countries (pp. 52–73). Princeton: Princeton University Press.

OECD (2001). Schooling for tomorrow: OECD Scenarios. Retrieved from http://www.nfer.ac.uk/emie/inc/fd.asp?user=&doc=randd-futures-schooling-for-tomorrow.pdf

OTTONE, E. (2011). CEPAL: un planteamiento renovado frente a los nuevos desafíos del desarrollo.
PINAR, WILLIAM (2004). What is Curriculum Theory? New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

POPKEWITZ, T. (1980-Autum). Global Education as a Sloagn System. Curriculum Inquiry, 10(3), 306-316.

PUTNAM, R. (2000). Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster.

--- (2007). E Pluribus Unum: diversity and community in the twenty-first century. Scandinavian Political Studies 20, 139-174.

RAMÍREZ, F. (2003). The global model and national legacies. In K. Anderson-Levitt (Ed.), Local meanings, global schooling: Anthropology and worldculture theory (pp. 239-255). New York: Palgrave Macmillan.

RAMIREZ, F. & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. Sociology of Education 60, 2-18.

REIMERS, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. Citizenship and Teacher Education, 3(2).

RIZVI, F. & LINGARD, B. (2006). Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & H. Halsey (Eds.), Education, globalization & social change (pp. 247-260). Oxford, UK: Oxford University Press.

ROSANVALLON, P. (2011). Democratic Legitimacy. USA: Princeton University Press.

ROSANVALLON, P. (2013). The Society of Equals. USA: Harvard University Press.

ROSE, P. (2003). From the Washington to the post-Washington consensus: The influence of international agendas on education policy and practice in Malawi. Globalisation, Societies and Education, 4(1), 1-5.

ROUQUIÉ, A. (2011). A la sombra de las dictaduras. La democracia en América Latina. Fondo de Cultura Económica: México.

SCHLOZMAN, K. L., S. VERBA, H. E. BRADY AND N. BURNS. (2012). "The intergenerational persistence of economic inequality." P. 177-198 in K. Schlozman, S. Verba and H. Brady (eds) The unheavenly chorus: Unequal political voice and the broken promise of American democracy. Princeton NJ: Princeton University

SCHULZ, W., AINLEY, J., FRIEDMAN, T. & LIETZ, P. (2009). Informe latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seís países de América Latina. Amsterdam: IEA.

SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D. & B. LOSITO. (2011). ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

SKLAIR, L. (2004). Sociology of the global system. In F. Lechner & J. Boli (Eds.), The globalization reader (pp. 70-76). Malden, MA: Blackwell.

SPRING, J. (1998). Education and the rise of the global economy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

SPRING, J. (2004). How educational ideologies are shaping global society. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

SPRING, J. (2008). Research on Globalization and Education. Review of Educational Research, 78(2), 330-363.

SUÁREZ, D. (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. Comparative Education 44(4), 485-503

SZTAJNSZRAJBER, D. (2013). El cuidado del otro. Pero ¿quién es el otro? In: Ministerio de Educación. Presidencia de la nación. Segundas jornadas escuela, familias y comunidad para fortalecer el lazo entre las familias y la escuela. Buenos Aires: De Autor.

UNDP. (2004). Democracy in Latin America. Towards a Citizens' Democracy. Nueva York, Buenos Aires: UNDP.

UNDP. (2009). Indicators: Human development report 2009. Retrieved from http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/

UNDP-OAS. (2010). Our democracy in Latin América. México: UNDP-OAS.

VALENZUELA, A. & HARTLING, J. (1997). La democracia en América Latina desde 1930. In L. Bethell (Ed.), Historia de América Latina. 12. Política y sociedad desde 1930. Barcelona: Crítica.

WESTBURY, I. (2008). Making Curricula. Why do States Make Curricula, and How?. In F. M. Connelly, M. He. & J. Phillion. The SAGE handbook of curriculum and instruction. (pp. 45-65). Los Angeles: Sage Publications.

WILSON, D. (2009). To Compare Is Human: Comparison as a Research Methodology. En: J. Zajda & V. Rust (eds.). Globalisation, Policy and Comparative Research: Discourses of Globalisation (pp. 61-72). USA: Springer.

ZIEGLER, S. (2008). Los docentes y la política curricular argentina en los años '90. Retrieved 3rd 19th of September, 2014 from: http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0738134.pdf

ANEXO 1

Matriz de categorías de análisis de objetivos y contenidos de educación ciudadana en los currículos escolares de Latinoamérica.	
I. Principios - valores cívicos 1. Libertad 2. Equidad 3 Cohesión Social 4. Bien Común 5. Derechos Humanos 6. Justicia Social 7. Solidaridad 8. Igualdad 9. Diversidad 10. Tolerancia 11. Pluralismo 12. Democracia II. Ciudadanos y participación democrática 13. Derechos del ciudadano. 14. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano 15. Voto (derecho, deber, responsabilidad) 16. Representación –formas de representación 17. Deliberación 18. Negociación y logro de acuerdos 19. Participación y toma de decisiones: Mayoría y respeto de las minorías 20. Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa 21. Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social 22. Participación en acciones políticas (debates, demostraciones, protestas, partidos) 23. Rendición de cuentas III. Instituciones 24. Estado 25. Estado de Derecho 26. Poderes del Estado Democrático (Ejecutivo, Legislativo, Justicia (Cortes)) 27. Gobierno –Administración Pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad	28. Gobierno nacional (federal) y regional (estados) 29. Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad 30. Sistema judicial, sistema penal, policía 31. Fuerzas Armadas 32. Organizaciones políticas en la sociedad democrática: Partidos políticos 33. Elecciones, sistema electoral, participación electoral 34. Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales; sindicatos; ONGs 35. Riesgos para la democracia: Autoritarismo; clientelismo; populismo; nepotismo; monopolio de la prensa; control de la justicia; crimen organizado IV. Identidad, pluralidad y diversidad 36. Identidad nacional 37. Identidades grupales (étnicas, regionales, ocupacionales, etc.) 38. Multiculturalismo; estereotipos y prejuicios de raza y género 39. Discriminación, exclusión. 40. Patriotismo 41. Nacionalismo 42. Identidad latinoamericana 43. Cosmopolitismo V. Convivencia y paz 44. Ilegitimidad del uso de la fuerza; condiciones uso legítimo de la fuerza por el Estado 45. Convivencia: Valor, objetivo, características 46. Resolución pacífica y negociada de conflictos 47. Competencias de la convivencia VI. Contexto macro 48. La economía; el trabajo 49. Desarrollo sostenible; medio ambiente 50. Globalización

Fuente: Cox (2010), en base a IEA (2008) International and Citizenship Education Study Assessment Framework; Grupo Experto proyecto SREDECC (2008) Prueba Regional Latinoamericana de Competencias Ciudadanas; y los currículos escolares de primaria y secundaria de Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay, y República Dominicana vigentes en 2009 (para Chile) y 2012 (resto países).

MÁS ALLÁ DE LAS REALIDADES SUPRANACIONALES: ¿ES POSIBLE HABLAR DE UNA "CIUDADANÍA COSMOPOLITA"? ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE MARTHA NUSSBAUM Y AMY GUTMANN

Guichot-Reina, Virginia
Universidad de Sevilla, España
guichot@us.es

Resumen

Una de las características de nuestro momento histórico es que, por primera vez, vivimos en una sociedad de carácter planetario. Las tradicionales fronteras nacionales que encerraban la vida social dentro de los parámetros del Estado-nación han disminuido su poder de separar a las sociedades y nos hallamos ante un avance creciente de la denominada "sociedad globalizada". El sistema económico mundial y la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la comunicación, como dos principales factores, nos han enfrentado a nuestra común humanidad y a los límites de un mundo que reclama emprender acciones colectivas con "intencionalidad cosmopolita". Ahora bien, ¿es posible hablar de una "ciudadanía cosmopolita"?, ¿a qué queremos aludir con ese término? Nuestra opinión personal es que la idea cosmopolita no está necesariamente ligada a un Estado mundial, como a veces suponen sus críticos; el cosmopolitismo no tendría que ser incompatible con la supervivencia de entidades de alcance menor, como los Estados o entidades regionales y locales. Llama a una *ciudadanía múltiple*, noción que hoy se abre camino de la mano de un aumento de la complejidad y diversificación de la identidad cívica, al margen incluso de los Estados, según la cual las obligaciones de cada ciudadano como miembro de su comunidad particular se complementarían con las de su status de miembro de la comunidad estatal y universal. Bajo esta apuesta, en este trabajo presentamos una comparación de la educación que, para el desarrollo de este tipo de ciudadanía, presentan Martha Nussbaum y Amy Gutmann, dos de las filósofas más relevantes en la actualidad.

Abstract

One characteristic of our historic period is that, for the first time, we live in a planetary society. The traditional national frontiers, which contained the social life according to the parameters of the State-nation, have reduced their power of separating the societies and there is an increasing progress of the called "globalized society". The worldwide economic system and the omnipresence of the new technologies of the communication, as two main factors, have confronted us to our common humanity. They required carrying out collective actions with "cosmopolitan intention". Nevertheless, ¿is it possible to speak about a cosmopolitan citizenship?, ¿What does mean this term? Our personal opinion is that the cosmopolitan idea is not necessarily joined to a global State, as its critics sometimes suppose. Cosmopolitism is not incompatible with the survival of entities more little, such as States or local and regional entities. It encourages a multiple citizenship, concept more and more important due to the increase of the complexity and diversity of the civic identity. This complex citizenship maintains that the duties of each citizen as a member of his personal community are supplemented with the duties of his status as member of others communities (state and universal). In this work, it is showed a comparison between the democratic education of Amy Gutmann and the cosmopolitan education of Martha C. Nussbaum. They are two important philosophers at this moment.

Palabras clave: Ciudadanía cosmopolita, ciudadanía múltiple, educación para la ciudadanía, Martha C. Nussbaum, Amy Gutmann.

Keywords: Cosmopolitan citizenship, complex citizenship, citizenship education, Martha C. Nussbaum, Amy Gutmann.

Introducción

Una de las características de nuestro momento histórico es que, por primera vez, vivimos en una sociedad de carácter planetario. Las tradicionales fronteras nacionales que encerraban la vida social dentro de los parámetros del Estado-nación han disminuido su poder de separar a las sociedades y nos hallamos ante un avance creciente de la denominada "sociedad globalizada". Se trata de un movimiento heterogéneo y asimétrico, pero ello no impide la posibilidad de hablar de la "conciencia y el sentimiento de patria-tierra", como señalaba Edgar Morin, o simplemente de conciencia de globalidad. El sistema económico mundial y la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la comunicación, como dos principales factores, nos han enfrentado a nuestra común humanidad y a los límites de un mundo que reclama emprender acciones colectivas con "intencionalidad cosmopolita". Y no sólo para evitar el daño a determinados bienes públicos planetarios, como la preservación del medio ambiente o la elusión de guerras o catástrofes de gran envergadura sino para acercarse a lo que podríamos llamar una ciudadanía mundial o cosmopolita.

En este trabajo presentamos dos perspectivas acerca de cómo abordar dicha ciudadanía desde la educación, las de dos filósofas

estadounidenses de notable influencia en nuestros días: Amy Gutmann y Martha C. Nussbaum. Expondremos las principales líneas de sus respectivos planteamientos y resaltaremos en las conclusiones algunas semejanzas y diferencias de sus posturas.

1. Gutmann y su "Educación Democrática"

La postura de Amy Gutmann sobre el cosmopolitismo se debe enmarcar en su defensa de la democracia deliberativa. En un libro que se ha convertido en todo un clásico al respecto, *Democratic Education,* cuya primera edición es de 1987, la filósofa estadounidense argumenta que un objetivo esencial de la educación básica obligatoria es promover las capacidades y valores propios de la deliberación, que conlleva competencias como saber leer y escribir, desarrollar un pensamiento crítico, ser capaz de interpretar correctamente el contexto, entender y apreciar los puntos de vista de otras personas, promover la no violencia, etc. (Gutmann, 2001, p. 15). Una deliberación que se convierte en pilar de la educación política, entendida como el cultivo de las virtudes y el conocimiento y habilidades necesarias para la participación política, sin la cual –considera Gutmann- las personas son "analfabetas funcionales" puesto que les impide ser miembros activos en la construcción de su particular proyecto de vida buena que, a su vez, está íntimamente relacionado con la construcción de una auténtica sociedad democrática.

La pregunta más difícil aún permanece pendiente de respuesta: ¿qué nivel de habilidades o conjunto de talentos se considerarán adecuados? Es sencillo dar una respuesta parcial: los estudiantes de escuela secundaria que no han aprendido lo suficiente como para entender los avisos de empleo en el periódico local, llenar un cheque o escribir un sobre para enviar una carta no están adecuadamente educados. Éstas son tres pruebas usadas con frecuencia para medir el "alfabetismo funcional" definido como el logro de las capacidades y conocimientos esenciales para el funcionamiento efectivo en la propia sociedad. De manera más frecuente, el alfabetismo funcional se suele entender como la capacidad intelectual para conseguir un empleo y conseguir una vida decente para uno mismo y su familia.

Una definición más democrática de alfabetismo funcional exige que los estudiantes de escuela secundaria posean las habilidades intelectuales y la información que les permita pensar acerca de la política democrática y desarrollar sus habilidades deliberativas y su conocimiento a través de la experiencia práctica. (Gutmann, 2001, pp. 184-185)

Para la neoyorquina, los dos valores primordiales que apoyan la democracia son la libertad y la igualdad, que deben funcionar armónicamente. Dichos valores se han de convertir en baluartes de cualquier política educativa democrática que se precie a través de su traducción en los principios de la no represión y la no discriminación (Ibidem, p. 125). El primero se relaciona directamente con el respeto a las opiniones, creencias, ideas ajenas ("La no represión prohíbe a las autoridades educativas aislar a los estudiantes de posiciones -no correctas o no controvertidas- representadas por los ciudadanos adultos o de censurar desafíos razonables a estos puntos de vista". (Ibidem, p. 129); el segundo refiere a la no exclusión de una educación adecuada, aquella que permite participar en el proceso que

estructura la elección de una vida de calidad, de una vida buena en palabras de Gutmann, a todo niño/a en condiciones de ser educado/a:

Todos los niños deben aprender lo suficiente como para no sólo vivir una vida mínimamente decente, sino también participar de forma efectiva en los procesos democráticos mediante los cuales las elecciones individuales son estructuradas socialmente. Por lo tanto, un *Estado democrático debe tomar medidas para evitar aquellas desigualdades que privan a los niños de los logros educativos necesarios para participar en los procesos políticos* (Ibidem, p. 169)

Dichos principios son los únicos límites expresos que señala Gutmann a la deseada participación de toda la ciudadanía (no sólo docentes y familia del alumnado) en la política educativa ya que los mismos son los que preservan, a su entender, las bases intelectuales y sociales de la deliberación democrática. Ahora bien, estas exigencias del estándar democrático van más allá del campo de lo comúnmente aceptado por "políticas educativas". La filósofa es consciente de que una democracia real no puede apoyarse única y exclusivamente en la educación. Demanda una coherencia en políticas sociales y económicas destinadas al cumplimiento del mismo objetivo, algo que afirma con absoluta contundencia al referirse al deber de conseguir al menos un umbral mínimo para que todos los niños aprendan lo suficiente como para participar efectivamente en el proceso democrático:

El éxito de las escuelas en la educación de los niños pobres por encima del umbral depende del éxito del Estado en hacer más por los padres pobres: crear más empleos, mejores viviendas, mejores servicios comunitarios, mejor cuidado infantil, etc. A las escuelas no se les puede relevar de toda responsabilidad cuando otras instituciones no se ocupan de los niños, pero no pueden compensar por la sociedad. (Ibidem, p. 211)

La educación democrática no sólo exige mucho a las leyes que regulan las escuelas u otras instituciones básicamente culturales o educativas, sino que también lo hace respecto a las leyes que moldean nuestras instituciones económicas y políticas. Los objetivos de la educación democrática no estarían plenamente realizados hasta que los ciudadanos tengan oportunidades adicionales para ejercitar su criterio en el trabajo diario y participar en la política democrática. (Ibidem, p. 345)

Gutmann, al igual que Dewey, Mill y Tocqueville –a quien cita expresamente-, observa que sin políticas democráticas activas entre la ciudadanía, una sociedad no puede ser realmente democrática al no estar formada por personas realmente demócratas; tal como ella escribe, "una nación puede proporcionar a todos sus niños escuelas públicas gratuitas, pero no puede alimentar el espíritu de la educación democrática" (ibídem: p. 347).

Centrándonos en el terreno del cosmopolitismo, objeto específico de este trabajo, la intelectual estadounidense habla del compromiso de desarrollar el respeto mutuo más allá de los límites de los Estados partiendo del principio de reciprocidad hacia el otro que ha de estar en la base de todas las sociedades y mucho más de las multiculturales como la norteamericana. Respecto al tema del multiculturalismo, Gutmann apuesta por el reconocimiento público y la tolerancia hacia las culturas (y subculturas) que forman parte de la sociedad, partiendo de la base de que dichos grupos respeten unos mínimos éticos, algo que hace extensible fuera de los límites de la propia sociedad o país. La educación democrática debería impulsar al alumnado a "considerar los derechos y responsabilidades de una ciudadanía compartida y una humanidad compartida con toda la gente, independientemente de su ciudadanía" (ibídem, p. 376).

Ahora bien, es necesario precisar que la educación democrática propuesta por

Amy Gutmann no exige que nadie sea cosmopolita. La propia filósofa lo aclara precisamente comparando sus ideas con las de Nussbaum, entre otros. El cosmopolitismo igualitario que, a su entender, defienden por ejemplo Appiah y Nussbaum, implicaría un compromiso ciudadano basado en el igual respeto y apego hacia todos los seres humanos independientemente del lugar en el que vivan. Dicho cosmopolitismo refiere a la misma fuente moral que la democracia deliberativa, una apuesta por el respeto igualitario hacia todas las personas y, en ese sentido, la educación democrática es compatible con el igualitarismo cosmopolita. Ambos apoyan extender la reciprocidad a nivel mundial. Sin embargo, la diferencia estriba principalmente en el terreno de las prioridades. Aunque la educación democrática, en virtud de su compromiso moral con la dignidad y la igualdad cívica de todo individuo, tiende a formar cosmopolitas igualitarios, no concibe dicho cultivo como un objetivo principal. Dice Gutmann:

Hay muchas formas de apego hacia las personas que son compatibles con el compromiso democrático de tratar a todos los individuos como ciudadanos iguales. El cosmopolitismo igualitario es una de esas formas. (...) La educación democrática acoge favorablemente a las identidades cosmopolitas igualitarias, pero no pide que nadie sea cosmopolita. (Ibidem, pp. 380 y 383)

Amy Gutmann defiende el llamado "humanismo democrático", que lo define como "la idea según la cual nuestra lealtad principal se debe a cualquier comunidad existente, y que admite la relevancia moral de ser reconocidos como ciudadanos libres e iguales de una política genuinamente democrática" (Gutmann, 1999, p. 85). Rechaza la postura que considera que los individuos han de ser reconocidos como ciudadanos del mundo porque piensa que debería entonces existir una política mundial y no la hay. Esta pensadora afirma que para ser libres e iguales necesitamos ser ciudadanos de alguna política y por tanto ser educados en las competencias que aseguran la participación y la igual consideración en nuestra propia política. Como consecuencia, la tarea más urgente es buscar la extensión de la democracia en todo el mundo. Nuestro principal compromiso moral en todo momento y lugar es con la justicia, y no con la comunidad, sea local o mundial (Ibidem, p. 86).

Si bajamos al campo del curriculum, Gutmann recomienda que, en un mundo cada vez más interdependiente, los estudiantes, para estar bien informados, deben aprender también contenidos relacionados con sociedades foráneas. Además, observa que hay formas de enseñar la historia y la política incluso de un país individual que permiten poner al alumnado ante el desafío moral de desarrollar el respeto mutuo a través de las fronteras, como presentar ejemplos paradigmáticos de ciudadanos que superan los límites del propio país a la hora de reconocer los derechos igualitarios de todos los seres humanos –un caso es el discurso de Martin Luther King oponiéndose a la guerra de Vietnam-. Otra propuesta de la intelectual norteamericana es estimular a los discentes a comprender y valorar críticamente las contribuciones de las instituciones y ejercicios políticos y económicos que no sean específicos de una sociedad en particular, como la Declaración de los Derechos Humanos, la Unión Europea o el Fondo Monetario Internacional (Ibidem, pp. 377-378).

Para Gutmann, es fundamental que el respeto por todas las personas, más allá de su nacionalidad, etnia, género, clase social o religión sea una constante en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, da mucha importancia al método participativo porque considera que da prioridad al fortalecimiento de la autoestima y al compromiso social, conminando a que los educadores eviten que se caiga en el desorden y la arrogancia por parte de algunos estudiantes (Ibidem, pp. 120-121).

2. Nusbaumm y la educación cosmopolita

El libro por excelencia con el que se dio conocer Martha C. Nussbaum fue *Citizen of the world: A classical defense of reform in liberal education*, publicado en 1997, y traducido al castellano como El cultivo de las humanidades: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal. El propio título refiere a su apuesta por la ciudadanía mundial o cosmopolita. Ahora bien, frente a una versión fuerte de la misma que defiende que la lealtad principal de un ciudadano/a es para con los seres humanos de todo el mundo y sus otras lealtades (nacionales, locales y de grupos diversos) se tornan claramente secundarias –por la que, eso sí, muestra su simpatía-, ella va a desarrollar en su libro lo que llama una "versión blanda". Esta simplemente demanda que, sin importar cómo ordenemos nuestras lealtades, siempre deberíamos estar dispuestos a reconocer el valor de la vida humana en cualquier lugar que se manifieste y de vernos a nosotros mismos como ligados por capacidades y problemas humanos comunes con las personas que se encuentran a gran distancia de nuestro lugar de residencia o nacimiento (Nussbaum, 2001, pp. 28-29).

Su reivindicación del "cultivo de la humanidad", una forma de denominar a la educación liberal, entendida como la que produce ciudadanos libres debido a saberse dueños de sus propias mentes, pasa por la formación en tres principales habilidades (Ibidem, pp. 29-31). En primer lugar, reclama el examen crítico de uno mismo y de las tradiciones propias, que supone por ejemplo cuestionar la autoridad de la tradición o la costumbre. Asimismo, exige la capacidad de verse a sí mismo no sólo como ciudadano perteneciente a una nación, región o grupo, sino sobre todo como una persona vinculada a las demás por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. Significa, entre otras cosas, entender que las necesidades y objetivos comunes pueden darse de forma distinta en otras circunstancias. Por último, implica usar la denominada imaginación narrativa, "la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona, y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona" (Nussbaum, 2010, p. 132), una capacidad en la que las artes y las humanidades juegan un papel hegemónico.

Nussbaum, apoyando la educación socrática a la que dedica el capítulo primero de *Citizen of the World*, pide una educación de calidad para todos, una educación liberal, y en ese sentido ha de entenderse su apuesta por el principio de igualdad. Un principio que, a su vez, tiene que armonizarse con el de atención a la diversidad, pues reivindica que la educación debe adaptarse a las circunstancias y al contexto del estudiante. Es suya la afirmación: "La educación debe ser muy personal. Debe preocuparse de la situación real del alumno, del estado de sus conocimientos y creencias, de los obstáculos para que ese alumno alcance la introspección y la libertad intelectual" (Nussbaum, 2001, p. 58). En una época de diversidad cultural y de creciente internalización, la educación ha de ser pluralista, atenta a la variedad de normas y tradiciones. El estudiante tiene que conocer diferentes estrategias de hacer las cosas, de resolver los problemas por parte de otras culturas. Por último, y no menos importante, la estadounidense rechaza que los libros se transformen en autoridades supremas, incuestionables, con una clara alusión a su incapacidad para la actividad filosófica real, que según ella, es la que respeta las circunstancias y el contexto particulares del alumno. Reclama Nussbaum que el uso correcto del libro es dar información, proporcionar ejemplos de buena argumentación… pero que lo más importante

sería pedir al discente que muestre que puede usar lo que lee para pensar bien y para asumir su propio razonamiento.

Centrándonos específicamente en aspectos curriculares relacionados con el contenido cara a una formación en la ciudadanía mundial, lo primero que señala Nussbaum es que el estudiante tiene que recibir una educación multicultural, vista como aquella que lo pone en contacto con algunos hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos colectivos diferentes (los principales grupos religiosos y culturales de cada parte del mundo y las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en las propias naciones). Para esta pensadora, la conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, sustento fundamental para el diálogo. No significa que a lo propio no se le dé más espacio en el curriculum, puesto que es sobre todo en esa esfera donde los alumnos/as van a actuar, mas sirve para no absolutizar y naturalizar lo próximo y también para crear mentalidades abiertas. Nussbaum recomienda cuanto menos conocer con cierta profundidad una cultura o tradición distinta.

Esta enseñanza encaminada a la formación en la ciudadanía mundial debe empezar en el primer curso de la educación primaria, haciendo observar a niños y niñas que las personas tienen muchas tradiciones y formas de pensar distintas, siempre con la mirada puesta en que el alumnado reconozca no sólo las diferencias sino también lo común, como ciertos problemas, derechos y aspiraciones. Sin embargo, no termina en la educación obligatoria sino que ha de extenderse hasta la Universidad, hasta la enseñanza superior, haciéndose cada vez más compleja la temática tratada. Su carácter sería transversal, no ubicado únicamente en una o dos materias. Dice Nussbaum al respecto:

Inculcar la ciudadanía universal en el currículo es un proyecto mucho más ambicioso que sólo diseñar uno o dos cursos obligatorios. Sus objetivos pueden y deberían cruzar el currículo como un todo, considerando que la perspectiva multinacional, la de las minorías y la de género pueden iluminar la enseñanza de muchas áreas típicas del currículo, desde la historia nacional a la economía, la historia del arte y la antigua literatura griega. (Ibidem, p. 112)

La elaboración de un currículo orientado a formar ciudadanos universales posee múltiples aspectos como el diseño de cursos básicos obligatorios de naturaleza "multicultural" en la educación superior; la inclusión de perspectivas diversas a lo largo de todo el currículo; el apoyo al desarrollo de cursos electivos más especializados en las áreas relacionadas con la diversidad humana; o la atención a la enseñanza de lenguas extranjeras. Con respecto a este último apartado, Nussbaum señala que todos los alumnos/as han de aprender bien al menos una puesto que posibilita al estudiantado observar que otro grupo humano fragmentó el mundo de forma distinta y que toda traducción es siempre una interpretación imperfecta. Suyas son estas palabras: "Incluso en el caso en que la segunda lengua aprendida corresponda a una cultura relativamente familiar, la concepción de la diferencia que se adquiere al aprender otro idioma es irremplazable" (Nussbaum, 2010, p. 126). En el terreno de las disciplinas históricas, la filósofa incita al profesorado a mostrar al alumnado cómo se arma el relato histórico a partir de diversas fuentes, además de enseñarles a evaluar un relato histórico frente a otro. Se trata de que la historia se problematice, de aquí que proponga que cuando se estudie la cultura y la economía de una sociedad, se formulen preguntas acerca de las diferencias de poder y oportunidades, del lugar de la mujer y las minorías, de las ventajas y desventajas de cada estructura de organización política y económica, etc.

En cuanto a la metodología, creemos que ha quedado patente que se espera del estudiante un aporte activo y creativo en un ambiente

participativo: los debates, el role-playing, los comentarios de texto… son algunas técnicas aconsejadas. Para obtener buenos resultados, es imprescindible que los grupos no sean demasiado numerosos, pensando sobre todo en el caso de los cursos de la enseñanza superior.

Discusión y conclusiones

Una vez examinados los planteamientos de Gutmann y Nussbaum observamos que la principal diferencia se encuentra situada en el plano de la filosofía política que cada una abraza y no en el tipo de educación derivada de sus propuestas teóricas. Mientras que Gutmann declara abiertamente que no cree en la posibilidad de hablar de ciudadanos del mundo porque para ella dicho término reclama la existencia de un Estado mundial, con una política mundial, que no existe; Nussbaum sí muestra sus simpatías claras hacia la corriente cosmopolita, aunque en ningún momento se aprecie que deje de lado la posibilidad de otras lealtades políticas como, por ejemplo, hacia la nación. Ambas, sin embargo, beben de la misma fuente moral: la idea de respeto mutuo que se derivaría del concepto de "dignidad humana".

Nuestra opinión personal al respecto se acerca más a la posición de Nusbaumm. Pensamos que la idea cosmopolita no está necesariamente ligada a un Estado mundial, como a veces suponen sus críticos; el cosmopolitismo no tendría que ser incompatible con la supervivencia de entidades de alcance menor, como los Estados o entidades regionales y locales. Llama a una ciudadanía múltiple, noción que hoy se abre camino de la mano de un aumento de la complejidad y diversificación de la identidad cívica, al margen incluso de los Estados, según la cual las obligaciones de cada ciudadano como miembro de su comunidad particular se complementarían con las de su status de miembro de la comunidad estatal y universal.

A partir de esta diferencia a nivel teórico predominan las semejanzas relacionadas con el tipo de educación que proporcionarle a la ciudadanía, si bien es verdad que Martha C. Nussbaum ha dedicado mucha más extensión de su obra escrita al terreno pedagógico, a la práctica concreta en las aulas, que Amy Gutmann. Ambas tienen como meta la formación de una ciudadanía activa, crítica y participativa y destacan dos valores como pilares de la democracia y por consiguiente de la educación democrática: la libertad y la igualdad. Ello trae como consecuencia la defensa de los métodos participativos en clase, de los debates, de las discusiones argumentadas, del examen crítico de las cuestiones, del carácter problematizador que hay que dar a las asignaturas, de la incitación a la investigación personal por parte del alumnado, etc. Asimismo, esa exigencia de respeto a las diferentes culturas y en general al pluralismo de las sociedades contemporáneas conlleva que ambas promuevan la introducción en el curriculum de contenidos relacionados con culturas distintas a la propia y que se aborde la diversidad social existente en las materias curriculares.

La educación es necesaria para la buena formación de la ciudadanía en democracia pero no es suficiente. Tanto Gutmann como Nussbaum hacen hincapié en que las estructuras políticas, económicas y sociales deben ser coherentes con la democracia que se dice querer conseguir, algo que debiera estar en la mente de los gobernantes actuales. Y esto es esencial tenerlo en cuenta porque, coincidiendo con ambas, estamos en una fase bastante infame desde el punto de vista de la humanización.

Para concluir, hacemos nuestras estas palabras de Nussbaum pertenecientes a su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* que debería recordarnos nuestra responsabilidad en el mantenimiento y mejora de nuestras sociedades actuales:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar para sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo. (Ibidem, pp. 19-20)

Referencias bibliográficas

GUTMANN, A. (1989). Undemocratic Education. En Nancy L. Rosenblum (comp.), Liberalism and the Moral Life (pp. 71-88), Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

GUTMANN, A. (1993) The Challenges of Multiculturalism in Political Ethics. Philosophy and Public Affairs, vol. 22 (3), 171-206.

GUTMANN, A. (1995). Civic Education and Social Diversity. Ethics (105), 557-579.

GUTMANN, A. (1996). Challenges of Multiculturalism in Education. En Robert Fullinwider (comp.), Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique (pp. 156-179), Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.

GUTMANN, A. (1999). Ciudadanía democrática. En Martha C. Nussbaum, Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial", Barcelona: Paidós.

GUTMANN, A. (2001). La educación democrática. Una teoría política de la educación. Barcelona: Paidós.

NUSSBAUM, M. C. (1996). Patriotism and Cosmopolitism. En Joshua Cohen (comp.), For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism (pp. 11-15). Boston: Beacon Press.

NUSSBAUM, M. C. (2001). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Andrés Bello.

NUSSBAUM, M. C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz editores.

Eje 6. Educación ambiental y ciudadanía mundial

EL HUERTO ESCOLAR, ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Molleda Jimena, Carolina
Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", Córdoba, España
c.molleda@magisteriosc.es

Barranco Cabezudo, Inmaculada
Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", Córdoba, España
m.barranco@magisteriosc.es

Resumen

Los huertos escolares colaboran con el desarrollo sostenible, aspecto de gran importancia para la conservación y el mantenimiento de los recursos naturales, garantizando la calidad de vida de las futuras generaciones. Por tanto, se considera fundamental la sensibilización medioambiental en los futuros maestros, agentes claves para la educación, promoviendo valores como la responsabilidad y la solidaridad.

Con el interés de promover determinadas competencias específicas y modulares de la asignatura de *El conocimiento del medio natural,* que se imparte en el primer curso de Grado en Educación Primaria y de la asignatura de *Didáctica del medio ambiente en Educación Infantil*, perteneciente al tercer curso del Grado en Educación Infantil, se propone como estrategia didáctica la elaboración del huerto escolar en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón".

El huerto escolar favorece el aprendizaje funcional de los futuros maestros, adquiriendo nuevos conocimientos, habilidades y actitudes desde una experiencia práctica.

Abstract

School gardens collaborate with sustainable development, an aspect of great importance for the preservation and maintenance of natural resources, ensuring the quality of life of future generations. Therefore, environmental awareness is considered essential for future teachers, essentials for education, encouraging values such as responsibility and solidarity.

The school garden, as a teaching strategy, is proposed in the Teacher Training Center "Sagrado Corazón" to promote in students certain specific and modular competences of the subject of *El conocimiento del medio natural,* which is taught in the first course of Primary Education degree and the subject of *Didáctica del medio ambiente en Educación Infantil,* which is taught in the third year Early Childhood Education degree.

The school garden fosters functional learning of future teachers, acquiring new knowledge, skills and attitudes from a practical experience.

Palabras clave: Desarrollo sostenible, huerto escolar, medio ambiente, competencias.

Keywords: Sustainable development, school gardens, environment, competences.

Introducción

El huerto escolar es un recurso que facilita la adquisición de compentencias modulares y específicas en los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria permitiendo la mejora de la formación inicial docente y su futura labor docente. Se considera fundamental que los futuros maestros se sensibilicen con el cuidado del medio ambiente y tomen conciencia de la importancia de su participanción en el desarrollo sostenible. Durante los cursos académicos 2014/2015 y 2015/2016 se ha utilizado un huerto escolar como recurso educativo, en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", observándose el enriquecimiento en el proceso de aprendizaje del alumnado que ha cursado las asignaturas pertenecientes al área de Ciencias Experimentales con el desarrollo de diferentes actividades.

1. Metodología

Actualmente uno de los retos frente a la crisis ambiental en la que estamos inmersos es la consecución de un desarrollo sostenible. Para ello la Organización de Naciones Unidas (ONU) propone posibles soluciones que ayuden al mantenimiento y conservación del medio natural.

En 1987 se definió por primera vez el término de desarrollo sostenible como "el desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades" (Naciones Unidas, 1987, p.52)
Existe una estrecha relación entre la sociedad, el medio natural y el desarrollo económico, todos ellos integrados en el concepto de medio ambiente. El desarrollo sostenible ha de tener estos tres factores a la hora de actuar.

La finalidad del desarrollo sostenible es prevenir o minimizar los efectos medioambientales negativos originados por un uso irracional de los recursos naturales. El aumento demográfico y la falta de concienciación son algunas de las causas que provocan estos efectos negativos tal y como indican Vilches, Gil, Toscano y Macías (2016, p.1):

A lo largo del siglo 20, la población mundial se ha más que cuadruplicado y sigue aumentando en unos 80 millones cada año, por lo que puede duplicarse de nuevo en pocas décadas. Es preciso por ello valorar el papel de esta explosión demográfica, junto al hiperconsumo de una quinta parte de la humanidad, en la actual situación de auténtica emergencia planetaria.

Las consecuencias de este uso irracional de los recursos naturales no han sido tan evidentes como hasta ahora, pero el aumento de la población nos muestra que la capacidad de autodepuración del medio natural es limitada y se ve perjudicada con el consumo excesivo y deliberado de estos recursos.

Es importante por tanto educar a la ciudadanía en una serie de valores fundamentales que favorecen el proceso de la sostenibilidad. Entre ellos destacan la importancia de la necesidad de la igualdad, la justicia y la paz, lo que promueve la tolerancia y el respeto entre las naciones.

Para ello se deben tener en cuenta los principios citados en la Declaración de Río que surgieron tras la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, que se llevó a cabo en la ciudad de Río de Janeiro en 1992. La finalidad de la proclamación de estos principios fue lograr medidas comunes entre las diferentes naciones para mantener la integridad de los factores que constituyen el medio ambiente a través de un desarrollo sostenible. En la siguiente tabla (Tabla 1) se muestra un resumen de los 27 principios:

Tabla 1. Resumen de los principios de la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo

Nº	Resumen del principio
1	Los seres humanos tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza.
2	Los Estados tienen el derecho soberano de aprovechar sus propios recursos y la responsabilidad de velar por no causar daños al medio ambiente de otros Estados.
3	El derecho al desarrollo debe responder equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras.
4	La protección del medio ambiente deberá constituir parte integrante del proceso de desarrollo.
5	Todos los Estados y todas las personas deberán cooperar para erradicar la pobreza como requisito indispensable del desarrollo sostenible
6	Se deberá dar especial prioridad a la situación de los países en desarrollo, en particular los más vulnerables desde el punto de vista ambiental.
7	Los Estados deberán cooperar con espíritu de solidaridad mundial para conservar, proteger y restablecer la salud y la integridad del ecosistema de la Tierra.
8	Los Estados deberían reducir y eliminar las modalidades de producción y consumo insostenibles y fomentar políticas demográficas apropiadas.
9	Los Estados deberían cooperar en el fortalecimiento de su propia capacidad de lograr el desarrollo sostenible, aumentando el saber científico
10	El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados, en el nivel que corresponda.

11	Los Estados deberán promulgar leyes eficaces sobre el medio ambiente.
12	Los Estados deberían cooperar en la promoción de un sistema económico internacional favorable y abierto que llevara al crecimiento económico y el desarrollo sostenible de todos los países.
13	Los Estados deberán desarrollar la legislación nacional relativa a la responsabilidad y la indemnización respecto de las víctimas de la contaminación y otros daños ambientales.
14	Los Estados deberían cooperar para evitar la transferencia a otros Estados de actividades y sustancias que causen degradación ambiental grave o se consideren nocivas para la salud humana.
15	Los Estados deberán aplicar ampliamente el criterio de precaución conforme a sus capacidades.
16	Las autoridades nacionales deberían procurar fomentar la internalización de los costos ambientales
17	Deberá emprenderse una evaluación del impacto ambiental, respecto de cualquier actividad susceptible de producir un impacto negativo considerable en el medio ambiente.
18	Los Estados deberán notificar inmediatamente a otros Estados de los desastres naturales u otras situaciones de emergencia que puedan producir efectos nocivos súbitos en el medio ambiente de esos Estados.
19	Los Estados deberán proporcionar la información pertinente a los Estados que puedan ser afectados por actividades con efectos ambientales transfronterizos adversos.
20	Las mujeres desempeñan un papel fundamental en la ordenación del medio ambiente y en el desarrollo.
21	Debería movilizarse la creatividad, los ideales y el valor de los jóvenes para lograr el desarrollo sostenible.
22	Las poblaciones indígenas y sus comunidades, desempeñan un papel fundamental en la ordenación del medio ambiente y en el desarrollo debido a sus conocimientos y prácticas tradicionales.
23	Deben protegerse el medio ambiente y los recursos naturales de los pueblos sometidos a opresión, dominación y ocupación.
24	Los Estados deberán respetar las disposiciones de derecho internacional que protegen al medio ambiente en épocas de conflicto armado.
25	La paz, el desarrollo y la protección del medio ambiente son interdependientes e inseparables.
26	Los Estados deberán resolver pacíficamente todas sus controversias sobre el medio ambiente.
27	Los Estados y las personas deberán cooperar de buena fe y con espíritu de solidaridad en la aplicación de los principios consagrados en esta Declaración.

Fuente: Elaboración propia a partir de Naciones Unidas, 1992

2. Formación de maestros en la educación ambiental

En el perfil del docente interesado por el desarrollo de una Educación Ambiental se deben contemplar, entre otros aspectos, una actitud de respeto hacia el medio y ser "generador de unos códigos éticos con los que dar respuesta a los retos ambientales" (Álvarez y Vega, 2004, p. 68). Este perfil docente requiere una formación específica desde el ámbito universitario y esta debe fundamentarse en el desarrollo de competencias. De acuerdo con Gallego y García (2011):

La función principal de la formación del actual universitario no es sólo conseguir que el alumno sepa recoger y transmitir el saber acumulado y las formas del pensamiento que han predominado a lo largo de la historia sino, sobre todo, la formación de estudiantes competentes en la solución de sus necesidades, en el control de los fenómenos, en la mejora de sus procesos cognitivos y en el desarrollo de un yo equilibrado, reflexivo, creativo y crítico consigo mismo, con su mundo y con la sociedad que le rodea. (p. 5).

En este trabajo se enfatiza que este desarrollo de competencias establecido por los cambios ocurridos en el sistema universitario para la adaptación de los títulos al Espacio Europeo de Educación Superior, es un nuevo enfoque que supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en el alumnado para un adecuado desempeño profesional (Arias-Gundín, Fidalgo y García, 2008). Esto requiere un cambio en el estilo de aprendizaje, de tal manera que se precisan estrategias y métodos en las aulas universitarias que favorezcan la adquisición de estas competencias en los universitarios.

En este sentido, el desarrollo de competencias en los futuros maestros no debe realizarse desde un modelo tradicional, sino desde una concepción pedagógica y didáctica que permita un aprendizaje desde contextos reales y que favorezcan espacios para la reflexión y la acción (González y Giraldo, 2014). La utilización del huerto escolar como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios de la titulación de Magisterio facilitará su sensibilidad medioambiental en un contexto real y específico que les permite la experimentación. La Tabla 2 recoge las competencias específicas y modulares seleccionadas de las dos asignaturas en las que se lleva a cabo la experiencia.

Tabla 2. Competencias específicas y modulares seleccionadas de las asignaturas

Didáctica del Medio Ambiente en Educación Infantil	*CE3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los Derechos Humanos.*
	CE4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
	CE11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
	CM8.7. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.
	CM8.8. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.
	CM8.9. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.
El Conocimiento del Medio Natural	CE9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible; y adquirir la formación necesaria para la promoción de una vida saludable.
	CM4.3. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana.
	CM4.5. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.

Fuente: Elaboración propia, según la Universidad de Córdoba (2015a) y Universidad de Córdoba (2015b)

3. El huerto escolar como estrategia didáctica

A lo largo de la historia, el huerto ha sido considerado como un medio de subsistencia fundamental para el desarrollo de la sociedad. Tras la revolución industrial y el aumento demográfico, la agricultura pasa a tener un carácter de producción intensiva sin tener en cuenta los efectos negativos que ello conlleva.

Conscientes de la necesidad de un desarrollo sostenible, los huertos vuelven a tener protagonismo. Según Sherman (2013, p.25):

La horticultura orgánica conserva el suelo, protege el medio ambiente y favorece la naturaleza en lugar de obstaculizarla. (...) Usa métodos naturales para mantener la tierra fértil y sana y controlar insectos, plagas y enfermedades. Quizá sus resultados sean más lentos que los de la agricultura convencional, que usa fertilizantes y plaguicidas artificiales, pero a largo plazo es más inocua, económica y sostenible.

Los huertos, son considerados además como una herramienta educativa que promueve el respeto y el cuidado hacia el medio natural. En esta línea Sherman (2013), nos señala diferentes objetivos educativos que se pueden alcanzar al crear un huerto en el centro educativo, quedando reflejados en la Tabla 3:

Tabla 3. Objetivos educativos del huerto escolar

CONTENIDOS	OBJETIVOS EDUCATIVOS
Horticultura	Cultivar productos de forma inocua y sostenible. Disfrutar de la horticultura y adquirir una actitud favorable hacia ella.
Nutrición	Cultivar alimentos de forma autónoma. Mejorar la dieta y fomentar la alimentación saludable.
Comercialización	Generar actitudes comerciales y de iniciativa empresarial.
Medio Ambiente	Respetar e interesarse por su entorno escolar. Tomar conciencia y adquirir conocimientos sobre el medio ambiente.
Aptitudes para la vida	Planificar, colaborar y asumir responsabilidades.

Fuente: Elaboración propia según Sherman, 2013.

3. El huerto escolar como estrategia didáctica

Durante el curso académico 2015-2016, se ha trabajado en la elaboración y cuidado de un huerto escolar desde el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, concretamente en la asignatura de El conocimiento del medio natural impartida en el primer curso de Grado en Educación Primaria (E.P.) y en la asignatura de Didáctica del medio ambiente en educación infantil perteneciente al tercer curso de Grado en Educación Infantil (E.I.). Ambas asignaturas presentan en sus guías docentes contenidos relacionados con el desarrollo sostenible.

Los objetivos propuestos para adquirir un aprendizaje funcional en el alumnado implicado, a través de la creación del huerto, son los siguientes:

• Provocar un cambio de actitudes medioambientales inculcando valores de sensibilización medioambiental natural, social y cultural.
• Ofrecer herramientas para obtener habilidades en la preparación y exposición de experiencias didácticas, potenciando la originalidad y creatividad para la adquisición de un aprendizaje significativo.
• Conocer los elementos básicos para abordar el descubrimiento del medio natural.

Para la consecución de estos objetivos, se han trabajado los siguientes contenidos:

• Medio ambiente y desarrollo sostenible.
• Requisitos para que un huerto sea considerado ecológico.
• Beneficios del consumo y producción de productos ecológicos.
• Siembra, plantación y recolección de hortalizas.
• Características y beneficios de diferentes hortalizas.
• Enfermedades y plagas que pueden aparecer en un huerto: cómo prevenirlas y cómo erradicarlas de manera ecológica.

En la siguiente tabla (Tabla 4) se especifica la planificación de las actividades propuestas incluyendo su temporalización y secuenciación:

Tabla 4. Planificación de la creación del huerto como recurso

FASES	ACTIVIDADES	SECUENCIACIÓN Y DESTINATARIOS
1. Iniciación	- Lluvia de ideas - Análisis y búsqueda de información - Taller: Huertos ecológicos - Proyecto "Un huerto en mi ciudad" - Conferencia "Beneficios del consumo y producción de productos ecológicos"	-1ª semana de octubre (alumnado de 1er curso de Grado en E.P.) -1ª semana de marzo (alumnado de 3er curso de Grado en E.I.)

2. Desarrollo	- Limpieza, abonado y preparación del terreno - Siembra y plantación de hortalizas - Elaboración de espantapájaros - Etiquetado de hortalizas	-2ª semana de octubre (alumnado de 1er curso de Grado en E.P.) -2ª semana de marzo (alumnado de 3er curso de Grado en E.I.)
	Mantenimiento	-3ª y 4ª semana de octubre, noviembre y diciembre (alumnado de 1er curso de Grado en E.P.) -3ª y 4ª semana de marzo, abril y mayo (alumnado de 3er curso de Grado en E.I.)
	Recolección	- enero (alumnado de 1er curso de Grado en E.P.) - junio (alumnado de 3er curso de Grado en E.I.)
3. Finalización	Evaluación	- Continua a través de listas de control y rubricas
	Propuestas de mejora	- 4ª semana de enero (alumnado de 1er curso de Grado en E.P.) - 4ª semana de junio (alumnado de 3er curso de Grado en E.I.)

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Al utilizar herramientas como el huerto escolar, el aprendizaje de los estudiantes en el ámbito universitario, no se limita a realizarse desde el aula, sino que se desarrolla fuera de ella, en un contexto real, convirtiéndose la universidad en una realidad viva, que permite la adquisición de competencias desde una metodología activa y participativa para el alumnado. Esto favorece el interés y la motivación de los discentes.

Tras la creación de un huerto escolar en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" se observa la contribución al desarrollo de las competencias específicas y modulares del

alumnado que cursa las asignaturas de *El conocimiento del medio natural* y de *Didáctica del medio ambiente en Educación Infantil*. De esta manera, los estudiantes adquieren una sólida formación inicial para su futuro profesional.

Así mismo, la concienciación de los futuros maestros hacia el cuidado del medio ambiente, favorecerá una actitud responsable en su alumnado para la utilización racional de los recursos naturales, promoviendo actitudes que generen un desarrollo sostenible.

Valores como la solidaridad y la cooperación son transmitidos a través del trabajo en el huerto, adquiriendo un aprendizaje dialógico y promoviendo el trabajo cooperativo.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, P. Y VEGA, P. (2004). Formación inicial del profesorado en Educación Ambiental ¿para qué?, ¿cómo hacerla? Presentación de una estrategia metodológica. Revista Biocenosis, 18 (1-2). Recuperado de htts://apice.webs.ull.es/pdf/134-018.pdf

ARIAS-GUNDÍN, O., FIDALGO, R. Y GARCÍA, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. Revista de Investigación Educativa, 26 (2), 431-444. Recuperado de http://revistas.um.es/rie/article/view/94011

GALLEGO, D.J. Y GARCÍA, M.C. (2011). Los estilos de aprendizaje en la formación inicial del docente. Revista Estilos de Aprendizaje, 9(9), 1-20. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_1.pdf

GONZÁLEZ Y GIRALDO (2014). Educación Ambiental y Extensión Universitaria: Una mirada crítica del currículo. Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1632/1/JG0961.pdf

NACIONES UNIDAS (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el desarrollo. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Informe-de-la-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo

NACIONES UNIDAS (1992). Declaración de Rio sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Recuperado de http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm

SHERMAN, J. (2013). Crear y manejar un huerto escolar [recurso electrónico]. Recuperado de https://mezquita.uco.es/search~S6*spi?/Yhuerto+escolar&searchscope=6&SORT=D/Yhuerto+escolar&searchscope=6&SORT=D&SUBKEY=huerto+escolar/1%2C4%2C4%2CB/frameset&FF=Yhuerto+escolar&searchscope=6&SORT=D&4%2C4%2C

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (2015a). Competencias. Recuperado de http://www.uco.es/grados/archivos/documentos/memorias/Fac_CC_Educacion/Edu_Primaria/3_Edu_Primaria_Competencias_UCO_130110.pdf

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (2015b). Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que son exigibles para otorgar el Título. Recuperado de http://www.uco.es/grados/archivos/documentos/3_competencias_infantil.pdf

VILCHES, A., GIL, D., TOSCANO, J.C. Y MACÍAS, O. (2016). Crecimiento demográfico y Sostenibilidad [artículo en línea]. ISBN 978-84-7666-213-7. Recuperado de http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=001

ENCÍCLICA "LAUDATO SI`": UNA PROPUESTA PARA EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Poyato Varo, Jesús
Centro de Magisterio Sagrado Corazón
Universidad de Córdoba, Córdoba, España
j.poyato@magisteriosc.es/jpvaro@uco.es

Resumen

Un gran desafío educativo, la escuela no puede actuar simplemente como transmisora de conocimientos, reproduciendo las injusticias y un estilo de vida consumista que genere deterioro ambiental.

El Papa Francisco en la Encíclica "Laudato Si`" expone que la humanidad necesita un cambio. Entre otros aspectos, indica que es necesario tener conciencia de un origen común y de un futuro compartido por todos, lo que permitirá el desarrollo de nuevas creencias, actitudes y cambios en el estilo de vida de las personas.

En este sentido, es fundamental el desarrollo de una educación ambiental que implique una actitud de vida diferente a la actual, orientada hacia una ética ecológica, basada en la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el equilibrio.

Pues bien, considerando la importancia de este hecho en todos los ámbitos de la educación (formal, no formal e informal) y en todos los niveles, este trabajo propone una educación ambiental que permita al alumnado de la etapa de Educación Primara la adquisición de nuevos hábitos, hacia una mayor sensibilidad ecológica y un espíritu generoso y responsable.

En este sentido, se enfatiza la importancia de la educación ambiental en los elementos transversales de la etapa, como se establece en el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico. Concretamente se plantea la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de una ética ecológica con el desarrollo de la competencia básica para la conciencia y expresión cultural establecida en la actual Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa.

Abstract

A major educational challenge, the school cannot act simply as a carrier of culture, reproducing the injustices and a consumerist lifestyle which leads to the environmental deterioration.

Pope Francis in the Encyclical "Laudato Si`" explains that humanity needs a change. Among other aspects, he says that it is necessary to be aware of a common origin and of a shared future for all, which will allow the development of new beliefs, attitudes and lifestyle changes of people.

In this regard, it is therefore essential to develop an environmental education which entails an attitude for life different from the contemporary life attitude, aimed at an ecological ethic, based on solidarity, responsability, justice and peace.

Thus, considering the importance of this fact in all areas of education (formal, no formal, informal) and at all levels, this article proposes an environmental education which enables primary school pupils to acquire new habits towards a greater ecological sensibility and a generous spirit.

In this regard the importance of environmental education in the cross-disciplinary elements of the stage is highlighted, as provided in Royal Decree 126/2014, which establishes the basic curriculum. In particular, it is posed the acquisition of knowledge, abilities and attitudes towards an ecological ethic based on the development of the basic competence for the awareness and cultural expression established in the current Organic Law 8/2013 for the Quality Education Improvement.

Palabras clave: Ética ecológica, educación ambiental, encíclica, currículo, Educación Primaria.

Keywords: Ecological ethic, environmental education, encyclical, curriculum, Primary Education.

Introducción

La importancia de una educación ecológica en la sociedad actual resulta decisiva. Indica Peacock (2006) que "Capra sostiene que la ecoalfabetización es fundamental para el aprendizaje y la supervivenica en el futuro; sin embargo, todavía no se le ha encontrado un lugar obvio en el currículum de las escuelas primarias" (p. 20). En los libros de texto de primaria se incide de manera positiva, en la conservación del medio ambiente, espacios protegidos y una tímida propuesta de acciones que parece con todo insuficiente.

El presente trabajo analiza el currículo básico de la Educación Primaria atendiendo a la legislación actual española. Basados en dicho currículo se realizan propuestas didácticas y acciones educativas específicas desde la perspectiva de la Encíclica "Laudato Si`" para ser trabajadas desde las competencias básicas y los elementos transversales. Este enfoque invita a los docentes a reflexionar sobre la práctica educativa adaptándose a la demanda y problemática actual.

Sin duda, como establece la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) "el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas" (LOMCE, 2013, artículo único, 7) será la clave para el desarrollo de conocimientos y valores sobre una educación ecológica que contribuya a un verdadero desarrollo sostenible.

En el currículo actual la citada LOMCE (2013) incide en un modelo de currículo basado en competencias, así incluye un nuevo artículo (6 bis) para enfatizar este aspecto. Concretando el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, dispone en el artículo 2 la definición de competencias como: "capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos[1] propios de

[1] Se debe matizar que los contenidos se refieren a "conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos" (Real Decreto 126/2014, artículo 2).

cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos" (Real Decreto 126/2014, artículo 2).

Concretando en la comunidad autónoma de Andalucía, el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, indica que debe incluir contenidos que se relacionen con "el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio, en el marco de la cultura española y universal" (Decreto 97/2015, artículo 5).

Realizando un análisis sobre las siete competencias básicas, a saber: competencia de comunicación lingüística, matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; digital; aprender a aprender; sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y; conciencia y expresiones culturales (Real Decreto 126/2014, artículo 2). Las competencias se podrían conceptualizar como un "saber" (conocimientos), "saber-hacer" (habilidades) y "ser" (actitudes) que se aplican a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Uno de estos contextos, en los que se centra este trabajo es el cuidado y protección del medio ambiente.

En efecto, desde la competencia 7, referida a la conciencia y expresión cultural, se especifica en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero que: "requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etcétera)" (Anexo 1). Además, se puede mencionar la competencia 5 denominada competencia social que "se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello" (Anexo 1).

También en los elementos transversales se puede observar a partir del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria que: se "incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente (...) así como la protección ante emergencias y catástrofes" (artículo 10)

Teniendo como marco los elementos esenciales del currículo en Educación Primaria, las propuestas que se presentan a partir de la Encíclica "Laudato Si`" ofrecen posibles líneas de compromiso educativo que puedan traducirse en sensibilidad ecológica y se concretan en comportamientos cotidianos y líneas educativas de trabajo para una ética ecológica integral y comprometida con la realidad. Tal como indica Figueroa (2016) "la educación ecológica o ambiental ha sido siempre un reto de la sociedad con el convencimiento de que es el único camino para cambiar ciertas actitudes negativas para el medio ambiente" (p. 205).

1. Encíclica "Laudato Si`". Hacia una ecologia integral

1.1. Antecedentes

La encíclica *"Laudato Si`"* se inserta en una larga tradición de la Doctrina Social de la Iglesia que ha mostrado una honda preocupación por la cuestión ecológica. Se remonta a 1971, cuando el Papa Pablo VI en la Encíclica *Populorum Progressio* mostraba ya la necesidad de un cambio radical en el comportamiento de la humanidad ante la problemática ecológica. En 1979 el Papa Juan Pablo II ya apuntaba en la Encíclica *Redemptor Hominis* de una "conversión ecológica global". En 2009 Benedicto XVI denunciaba en la carta Encíclica *Caritas in veritate* "la degradación de la naturaleza por el hombre".

1.2. Laudato Si`

Recogiendo el magisterio de sus predecesores, el 24 de mayo de 2015 el Papa Francisco publicaba su primera carta encíclica titulada *"Laudato Si`"*. Está destinada a cada persona que habita este planeta, es decir, a toda la humanidad, sin distinción de raza, ideología o religión. Entre los objetivos principales de la Encíclica se puede destacar una invitación urgente a un nuevo diálogo sobre el planeta (n.14) y recordar el deber de cuidar la naturaleza y proteger sobre todo al hombre contra la destrucción de sí mismo (n.79).

La propuesta del Papa es sin duda un nuevo estilo de vida que logre ejercer una presión social ante los que tienen en sus manos los destinos de los pueblos: "Toda pretensión de cuidar y mejorar el mundo supone cambios profundos en los estilos de vida, los modelos de producción y consumo, las estructuras consolidadas de poder que rigen hoy la sociedad" (Papa Francisco, 2015, n.5).

En efecto, si la tendencia actual continúa como hasta ahora, este siglo podría ser testigo dramático de cambios climáticos inéditos y de una destrucción sin precedentes en los ecosistemas con gravísimas consecuencias para toda la humanidad.

El Papa denuncia sin ambigüedad que la ciencia ha probado que lo que está sucediendo en el planeta (gases invernadero, calentamiento global, desertificación a gran escala, incremento sustancial en los desequilibrios naturales, daños graves a la biodiversidad, extinción de especies), todo es producto de las actividades humanas.

1.3. Originalidad de la "Laudato Si`"

Además del abordaje sistemático y ex professo de la cuestión ecológica en su amplitud y complejidad, en la *"Laudato Si`"* el Papa Francisco (2015) aporta una nueva perspectiva sobre la problemática ambiental de todo el planeta, no sólo técnico-científica, sino sobre todo situando el centro del debate en el desafío moral. En efecto, el análisis de los problemas ambientales es inseparable del análisis de los contextos humanos, familiares, laborales, urbanos y de cada persona consigo misma (n.141). La protección del medio ambiente no constituye un fenómeno aislado, sino que el deterioro ambiental viene acompañado de un deterioro ético y cultural (nn.161 y 162). Se trata de la convicción de Francisco de que "todo

está conectado" (n. 16). La naturaleza arruinada supone la autodestrucción del ser humano. Si el deterioro ecológico tiene su raíz en la actividad del hombre, la solución tiene que partir del mismo hombre, de un cambio profundo en su sensibilidad y estilo de vida, es decir, debe venir a partir de una nueva ética ecológica, de un modo nuevo de relacionarse con el medio ambiente.

La educación ocupa un lugar clave en la propuesta de la "ecología integral" de Francisco. En el capítulo III titulado "Raíz humana de la crisis ecológica" (n.101 al 136) se advierte:

La cultura ecológica no se puede reducir a una serie de respuestas urgentes y parciales a los problemas (...). Debería ser una mirada distinta, un pensamiento, una política, un programa educativo, un estilo de vida y una espiritualidad que conformen una resistencia ante el avance del paradigma tecnocrático (Papa Francisco, 2015, n. 111).

Entendiendo que una educación integral es aquella que genera hábitos intelectuales y prácticos con capacidad crítica y disposición al cambio, el objetivo no es simplemente recoger información o saciar la curiosidad, sino tomar conciencia personal y responsable de lo que le pasa al mundo y de esta forma reconocer la contribución que cada uno puede aportar desde su propio ámbito.

En este contexto, el Papa Francisco (2015) señala que:

Hace falta la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos. Esta conciencia básica permitirá el desarrollo de nuevas convicciones, actitudes y formas de vida. Se destaca así un gran desafío cultural, espiritual y educativo que supondrá largos procesos de regeneración (n. 202).

No hay que desfallecer en esta pretensión ni pensar que estos esfuerzos no van a cambiar el mundo. El Papa alienta a que efectivamente se producen frutos mucho más allá de lo que se puede a simple vista constatar. Uno de ellos sin duda será lograr este estilo de ciudadanía ecológica en el ámbito de la Educación Primaria a través de propuestas sencillas y eficaces que logren crear esta nueva sensibilidad ecológica, un cuidado especial por el medio ambiente en el ámbito formal.

Conclusión y Propuestas concretas

El ámbito educativo y el sistema escolar se revela a todas luces fundamental para lograr este cambio de estilos de vida ecológicos. Como se ha puesto de relieve, se trata de un gravísimo problema sobre el que es imprescindible tomar medidas urgentes partiendo de una educación medioambiental que logre un cambio de estilo de vida y mentalidad.

A partir de la Encíclica *"Laudato Si`"* se proponen algunas acciones concretas, es decir, algunos gestos cotidianos que mencionaba el Papa Francisco (2015), que pueden ser conectados con las competencias 5 y 7 y también con su posible puesta en práctica a través de los elementos transversales. A continuación se detallan algunas de ellas:

- Evitar el desperdicio de alimentos.
- Consumir alimentos ecológicos respetuosos con la tierra, locales y de temporada.
- Dieta sostenible, casera y sana.
- Reutilizar la ropa y reciclar.
- Sentirse parte de la naturaleza, cercanía con ella y protegerla, respetar y cuidar plantas, flores, etc.

- Amar las raíces geográficas y culturales.
- Respetar y cuidar el cuerpo proporcionándole ejercicio físico y descanso adecuado.
- Uso de jabones naturales.
- Ahorro del consumo energético y de agua.
- Evitar el uso del coche optando por el transporte público o compartiendo un mismo coche.
- Limpieza y dignidad del hogar y del aula.
- Importancia de la familia para la transformación social.

Estas propuestas descritas pueden ser útiles para el desarrollo de las programaciones didácticas incluyéndolas en el currículo y trabajándolas desde el desarrollo de las competencias en la etapa de Educación Primaria. Con el presente trabajo se espera contribuir en la mejora de la sensibilidad ecológica, favorecer hábitos para el cuidado de la casa común que es el planeta y transmitírselo solidariamente a las próximas generaciones.

Referencias bibliográficas

DECRETO 97/2015, DE 3 DE MARZO, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA. BOJA nº 50 (2015).

FIGUEROA, E. (2016). La ecología del papa Francisco: un mensaje para un planeta y un mundo en crisis. Madrid: BAC-estudios y ensayos.

LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. BOE nº 295 (2013)

ORDEN DE 17 DE MARZO DE 2015, POR LA QUE SE DESARROLLA EL CURRÍCULO CORRESPONDIENTE A LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA. BOJA nº. 60 (2015).

ORDEN ECD/65/2015, DE 21 DE ENERO, POR LA QUE SE DESCRIBEN LAS RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS, LOS CONTENIDOS Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EL BACHILLERATO. BOE nº 25 (2015).

PAPA FRANCISCO (2015). Laudato si´. Carta Encíclica. Madrid: BAC-documentos.

PEACOCK, A. (2006). Alfabetización ecológica en educación primaria. Madrid: Ediciones Morata.

REAL DECRETO 126/2014, DE 28 DE FEBRERO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. BOE nº 52 (2014).

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL ENTRE LOS ESTUDIANTES DE GALICIA Y REPÚBLICA DOMINICANA

Vargas Callejas, Germán
Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España
german.vargas@usc.es

Morán de Castro, María del Carmen
Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España
carmen.moran@usc.es

Barba Núñez, María
Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España
maria.barba@usc.es

Resumen

El obejtivo de la comunicación es describir el proceso de construcción del concepto de ciudadanía global entre los estudiantes de Galicia y República Dominicana. La información utilizada ha sido recopilada a través de la técnica de los grupos de discusión, que ha permitido observar que en ambos contextos se desconoce el concepto en su planteamiento teórico, no obstante partiendo del anális de los términos "global" y "ciudadanía" se logra una aproximación al significado de "ciudadanía global", que es comprendido en términos de concreción de un mundo sin fronteras, donde cada persona puede ejercer los derechos que otorga el hecho de ser humano, con consciencia sobre los propios problemas y de las otras personas; y empatizar con quienes están en situaciones depauperadas y comprometerse en acciones que mejoren realidades negativas.

Abstract

The aim of the communication is to describe the process of construction of the concept of global citizenship among the students of Galicia and Dominican Republic. The information used has been collected through the technique of discussion groups , which has allowed us to observe that in both contexts the concept is unknown in its theoretical approach , however starting of the analysis of the terms "global" and " citizenship" achieves an approximation to the meaning of "global citizenship" , which is understood in terms of realization of a world without borders , where every person can exercise the rights granted by virtue of

being human, with awareness of the problems themselves and others ; and empathize with those in impoverished situations and engage in actions to improve negative realities

Palabras clave: ciudadanía global, ciudadanía ambiental, educación, responsabilidad.

Keywords: global citizenship, environmental citizenship, education, responsibility.

Introducción

Una cuestión sustancial para la construcción de una cultura más solidaria y sostenible es el fomento del sentido cooperativo y la generación de una conciencia y sentimiento de responsabilidad, individual y social, por los problemas de las personas y de las sociedades en cualquier parte del mundo (AA.VV s.f.), un hecho que en términos técnicos se define como "ciudadanía global", que implica una manera "consciente" de estar en el mundo, atentos a los problemas y las situaciones que se generan en el entorno local y planetario.

Educar para la ciudadanía global constituye un imperativo en el marco de realidad presente, donde el flujo de seres humanos es cada vez más amplio y los problemas generados por los diversos estilos de vida tienen una incidencia planetaria (Nuscheler, 1996), sobre todo las cuestiones relacionadas con la crisis ambiental, económica y social. Una situación que exige trabajar, desde una perspectiva educativa, en la construcción de un sentido de ciudadanía global, que permita asumir de manera cooperativa y solidaria los problemas que aquejan a la humanidad.

El objetivo de la comunicación es centrar la atención en el proceso de construcción del concepto de ciudadanía global entre los estudiantes de Galicia y República Dominicana, a partir del análisis de los datos recopilados en el marco del proyecto titulado: "Cultura de la sostenibilidad y cooperación al desarrollo: realidades y perspectivas educativas en Galicia y República Dominicana" (PR815 A 2014-17), realizada entre el los años 2014 y 2015.

1. Metodología

Los datos que fundamentan la comunicación proceden de aplicación a los estudiantes de la técnica del grupo de discusión desarrollado en el marco del proyecto de investigación "Cultura de la sostenibilidad y cooperación al desarrollo: realidades y perspectivas educativas en Galicia y República Dominicana". En total se organizaron 16 grupos de discusión, 8 de estudiantes y otros 8 de profesores, que fueron estructuradas tomando en cuenta los siguientes criterios de selección:

- Localización territorial rural y urbana,
- Titularidad privada o pública de los centros educativos,
- Nivel educativo, estudiantes de 1º de bachillerato en Galicia y el nivel correspondiente en República Dominicana,
- Profesores titulares de diversas materias en el nivel de secundaria,
- Equilibrio de género -varones y mujeres- en la composición de los grupos de discusión.

La técnica consistió en la reunión de un grupo de personas para confrontar ideas y construir de forma compartida un discurso social (Callejo, 2001 y Suárez, 2005)., que reflejase las perspectivas y las visiones de los participantes en la discusión. En esta línea, a través de esta técnica se logro recopilar información relevante sobre el discurso social de los estudiantes de 1º de bachillerato y su nivel correspondiente en República Dominicana en torno al tema de la cultura de la sostenibilidad y la cooperación y la ciudadanía global, para desentrañar su nivel de conocimiento, prácticas, compromisos y expectativas.

2. Marco teórico

En el contexto español, para el fomento de la cooperación y la responsabilidad global, con mayor o menor acierto, se ha implementado la Educación para el Desarrollo (EpD); una orientación educativa especializada dinamizada por el Estado, las Comunidades Autónomas, las Organización No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGDs) y otras entidades de la sociedad civil que, siguiendo a Ortega (2007) es definida por la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) como un "proceso educativo constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida con la lucha contra la pobreza y la exclusión así como la promoción del desarrollo humano y sostenible".

El concepto de ciudadanía global es un neologismo que exige superar la práctica de una ciudadanía aislada y circunscrita a una nación o un territorio específico, para enfocar esta idea con un horizonte planetario (Celorio, 2014), que facilite la comprensión y la acción frente a problemas que afectan a toda la humanidad, y cuya solución forma parte de la responsabilidad individual y colectiva de todos los habitantes del mundo.

El planteamiento de una ciudadanía global se fundamenta en la crítica al modelo convencional de desarrollo y sus efectos nocivos a nivel planetario, que afectan la vida de las personas en el norte como en el sur. Esta constatación requiere de novedosos modelos de organización social que cuestionen la realidad presente y, al mismo tiempo, propongan alternativas de transformación, local y mundial, fundamentadas en la participación y el compromiso responsable y solidario de las personas (Vargas, 2014).

La noción de ciudadanía global asumida en esta comunicación destaca tres aspectos: a) la crítica radical al modelo convencional de desarrollo y el compromiso para su transformación, b) la construcción de una nueva conciencia de humanidad y c) la idea de responsabilidad individual y colectiva en la escala local y global. En esta línea, se plantea como horizonte el reconocimiento de una identidad compartida de "humanidad" (Vargas, 2014) y al compromiso y la acción de todas las personas frente a las consecuencias negativas de un modelo inviable de desarrollo y su correspondiente estilo de vida (PNUD, 2011), que deben ser transformados en los contextos de la experiencia individual y las prácticas colectivas, para dar lugar a un modelo de vida singularizado por la responsabilidad, el cuidado y el respeto a toda forma de vida (Taibo, 2015).

3. Resultados

Al ser preguntados sobre el concepto de "ciudadanía global" los estudiantes de Galicia y República Dominicana no fueron capaces de responder de manera directa y clara a esta cuestión, una situación que dio lugar a divagaciones y reflexiones de carácter mayéutico, en torno a las ideas que estructuran los términos "global", "globalización" y "ciudadanía" que, en esencia, constituyen el fundamento que sustenta y otorga sentido a la noción de ciudadanía global.

Los estudiantes, en su mayoría, destacan los aspectos negativos de la globalización, que es entendida como un proceso sociocultural y económico de imposición de un estilo de vida al resto de las culturas del mundo. En el discurso de los alumnos, sobre todo en Galicia, se impone una visión simplista de la globalización, carente de la complejidad analítica que profundice en sus causas, procesos y consecuencias. En este sentido, la globalización es destacada en términos de oposición entre pobres-ricos e imperialismo cultural y económico del capitalismo, que es representado por el modelo de vida norteamericano – de los Estados Unidos.

"Si, nós tivemos unha asignatura que se chama Antropoloxía e demos moito a globalización e o imperialismo americano, e isso" (P 3: G_RU_A)

"Si, que todos intentamos imitar as modas que veñen de Estados Unidos e que todo o mundo levamos o mesmo estilo de roupa e utilizamos os mesmos teléfonos móbiles e escoitamos a mesma música e cosas así" (P 3: G_RU_A)

El último testimonio presenta la idea de imitación de las formas de consumo y la estandarización de las necesidades a nivel global, aspecto criticado y comprendido como negativo. En sentido opuesto, partiendo de la intención de resaltar los aspectos positivos de la globalización, algunos estudiantes indican cuestiones como la "rapidez en el flujo de la información" y el "aprendizaje de otras culturas" (P 1: G_R_A). En términos generales y desligados de cualquier carga cultural, para los estudiantes en Galicia y República Dominicana, la globalización hace referencia a la mundialización, al hecho de desarrollar actividades o procesos socioculturales de amplio alcance, de carácter planetario o global, noción útil para la construcción del concepto de ciudadanía global.

Otra cuestión relevante durante el desarrollo de los grupos de discusión ha sido la definición del concepto de "ciudadanía", para fundamentar las claves de elaboración de este concepto se partió de una pregunta elemental ¿qué implica ser ciudadano?, siendo las respuestas más recurrentes aquellas que remiten al hecho de pertenecer a una nación, a un país: ciudadano "es la persona que se considera de ese país, que es un ciudadano es que es de esa nación (…), porque pertenece a ese país (…) Aunque no haya nacido en esa nación " (P 9: RD_UP_A). Esta concepción jurídica y territorial de la ciudadanía está presente tanto en Galicia como en República Dominicana, país último donde se sostiene que ciudadano es "unha persoa que vive nun sitio, que está involucrado con este sitio e que vive deste sitio (…) que está metido e enterado da sociedade e que participa da sociedade".

Junto a esta visión de pertenencia legal a un territorio, destaca también la perspectiva normativa, que sostiene que un ciudadano es "un habitante que cumple coas normas establecidas", "que ten dereitos e deberes" (P 1: G_R_A), "Unha persoa que está regulada por un Goberno" y sometido a un conjunto de "leyes que debe cumplir" (P 3: G_RU_A). Por tanto para ser considerado ciudadano, en términos de los estudiantes no basta con tener una pertenencia

jurídica a un país, el ejercicio de esta cualidad política y social implica el cumplimiento de una normativa, la aceptación de un conjunto de leyes que regulan la vida de las personas: "o ciudadano é o que ten os dereitos nun país. Por ejemplo, un cidadán de aquí ten dereitos neste país, ao mellor noutro país non ten esos dereitos. (P 5: G_UP_A).

Además de la visión territorialista y normativa que configura el concepto de ciudadano, también se observa una perspectiva más humanista, que comprende la idea de ciudadanía como un factor intrínseco al hecho mismo de ser persona:"eu penso que é unha persoa e xa polo feito de ser persoa xa es ciudadano". La idea precedente se completa con la percepción de la ciudadanía en términos de convivencia e integración social:"ciudadano es quien convive con otras personas". (P 5: G_UP_A), "que eres miembro de una sociedad" (P 7: G_UPr_A).

La ciudadanía no implica el mero hecho de estar o ser en un determinado contexto y cumplir las normas políticas, culturales y sociales, entre los estudiantes está muy presente la idea de ciudadanía ligada al ejercicio de un rol "eu diría que é unha persoa que ten un papel na súa sociedade, o seu traballo e a súa familia" (P 5: G_UP_A). El rol es fundamental para definir los modelos de pertenencia a una sociedad, en cuanto permite establecer los niveles de responsabilidad que conlleva ejercer determinados derechos y obligaciones, cuestión última que es significativa en la construcción del concepto de ciudadanía global.

La percepción de la globalización es diversa entre los estudiantes de Galicia y República Dominicana, destacando la diferencia del mayor conocimiento y profundidad en la conceptualización de la idea de globalización entre los estudiantes de Galicia en oposición a la visión de los alumnos de República Dominicana, quienes casi no utilizan el concepto y, por tanto, tienen una noción más restringida e insular del término, que por su situación geográfica no es tan significativo para su vida como puede ser en el contexto continental europeo. No sucede lo mismo con la noción de ciudadanía, que en ambos casos es comprendida como la pertenencia a un territorio y la posibilidad de ejercer derechos y obligaciones vinculados al hecho de ser persona.

En un esfuerzo de reflexión colectiva los estudiantes en Galicia y República Dominicana se centraron en definir la idea de ciudadanía global, partiendo de una constatación general en los dos contextos, esto es: el desconocimiento casi total del concepto. Partiendo de esta comprobación, los argumentos que a continuación se presentan son producto de la elaboración conceptual de los estudiantes y sus aproximaciones teóricas a la noción de ciudadanía global.

En República Dominicana llama la atención una idea recurrentes e interesante que remite a la *presencia colectiva de las personas en el mundo*; en este sentido, la ciudadanía global indicaría a todas las "personas que pertenecemos al mundo (P11: RD_RU_A), "A que las personas vivimos en el globo" (P12: RP_R_A). Esta visión corresponde a la aplicación directa del concepto "global", que en su imaginario representa el globo terráqueo, como una realidad que acoge a todos, por tanto otorga el sentido de pertenencia, de ciudadanía compartida.

Cuando se hace referencia al concepto de global, llama la atención que algunos estudiantes, sobre todo en Galicia, se cuestionen si se está haciendo referencia a alguien desligado de la pertenencia a un país, en términos de duda plantean: ser ciudadano global implica "¿que no tienes nación propia?; "¿que no tienes patria? (P 5: G_UP_A). Esta idea es interesante, en la medida que lo que determina el concepto de ciudadanía no es el ejercicio de la misma sino su carácter amplio, internacional, que nuevamente remite a la idea de "global" como base para la construcción del concepto. Una

percepción que se completa con la visión de *un mundo sin fronteras* (P 5: G_UP_A), o un espacio donde se interactúa al margen de una limitación territorial. Desde una perspectiva más estereotipada, la idea de ciudadanía global es relacionada con "la típica foto de la Tierra con los niños así de la mano" (P 5: G_UP_A), o en palabras de un estudiante dominicano: "personas del mundo. Cada persona del mundo es ciudadano global" (P 9: RD_UP_A).

Esta idea es completada por los estudiantes de Galicia, quienes comprenden que además de la presencia compartida en el mundo, se precisa un conjunto de normas, reglas válidas para todos, que faciliten la convivencia: "serían unhas normas para todas iguais (...) no mundo" (P 1: G_R_A). La idea de ciudadanía global nunca es representada al margen del cumplimiento de las normas que contemplan los derechos y las obligaciones de las personas. Normas que, desde el punto de vista crítico de los estudiantes en Galicia, existen como expresiones del derecho de las personas que en muchas ocasiones no se cumplen: "o dereito xa o hai (...) pero non sempre se cumple". En todo caso se valora de forma positiva la existencia de normativas que regulen derechos y deberes "polo menos é algo importante que haxa unhas leis" (P 1: G_R_A). En este punto, llama la atención que en ninguno de los contextos de investigación los estudiantes nombren los Derechos Humanos como una expresión de la normativa internacional válida para todos los habitantes del planeta, es más, se puede afirmar que existe un alto nivel de desconocimiento sobre los derechos de las personas, lo que lleva a confundir la normativa nacional con el ejercicio de derechos a nivel global.

En el imaginario estudiantil, la ciudadanía global representada como la posibilidad de libre circulación por el mundo en el marco de unas normas válidas para todos, implicaría desarrollar procesos de convivencia igualitaria, un mundo en el cual los derechos y las obligaciones serían aplicables a todos, como garantía de ruptura de las desigualdades, en este sentido, ejercer la ciudadanía global implicaría: "convivir todos de manera igualitaria, que no haya diferencias"; el logro de la igualdad entre "la humanidad entera" (P 5: G_UP_A).

La igualdad imaginada presente sobre todo en el discurso de los estudiantes de Galicia, es complementada con una idea propia de los alumnos dominicanos, en la línea de concretar la visión de la ciudadanía global en la posibilidad de *interactuar* con otros seres humanos: "El ser humano tiene por obligación el deber, la obligación de interactuar con otro ser humano" (P10: RD_UPr_A). Una interacción que necesariamente implica el desarrollo de una cualidad humana de ponerse en el lugar del otro, la empatía: "por ejemplo, si me toca ir a África, por cualquier equis razón, nadie sabe, yo voy a sufrir el hambre, si me pongo en el lugar de esas personas, y por ejemplo, en vez de desperdiciar la comida, dásela a alguien que realmente la necesite, es lo que pasa" (P10: RD_UPr_A).

Junto a la idea de convivir, innegablemente, para los estudiantes de República Dominicana es preciso desarrollar una visión empática, de solidaridad y colaboración con los otros para mejorar sus condiciones de existencia:

El ser humano, por más malo o tal vez odioso que sea, tiene sentimientos. Automáticamente cuando vemos en las noticias que, por ejemplo en África, varios se mueren de hambre, (...) son extremadamente delgados, automáticamente sentimos pena, yo creo que hay por lo menos un sentimiento de pensamiento, somos ciudadanos globales, ya que nos sentimos reflejados en esa persona, es lo que pasa, ahí ya somos de mente y de corazón, pero ahora hay que hacerlo de cuerpo y realmente de cuerpo y en voz, estar ahí, somos (...) ciudadanos globales, cuando sentimos pena por otros países. (P10: RD_UPr_A)

Tanto en Galicia y de forma más profunda en República Dominicana se reconoce que el ejercicio de la ciudadanía global está intrínsecamente ligado al *interés por otras realidades y sus problemas*, no sólo en términos de recocer situaciones poco deseables, sino también en la línea de interesarse por otros modos de vida:

Ok, Somos ciudadanos, como por ejemplo de este país, República Dominicana, pero ya no somos en si ciudadanos de este país, sino, podemos ser ciudadanos del mundo entero, ayudar a que el mundo entero se desarrolle, como por ejemplo, yo puedo notar que no son del país, pero se han interesado, por ejemplo, en cómo piensa una persona de este país, por ejemplo, ustedes pueden ser ciudadanos globales, ya que ustedes son de otro país y están aquí concientizando eso, o sea, yo puedo interesarme no por mi país, sino por el mundo, porque cuando el mundo hace algo que realmente afecta al universo, la capa de ozono, nos afecta a todos, es lo que pasa. (P10: RD_UPr_A)

Según los estudiantes de República Dominicana, el interés por otras realidades debería permitir desarrollar en las personas la visión de que todos pertenecemos a una misma especie y formamos parte de un único planeta, que por tanto estamos afectados por problemas que conciernen a todos: "o que somos uno solo. Que estamos unidos por un problema que al fin y al cabo nos afecta al mundo entero. Como por ejemplo la contaminación ambiental. En EEUU hacen campañas y pasan programas sobre el cuidado, sobre el reciclaje de vidrio y de plásticos, de la naturaleza. Y hacen una campaña que se llama "unidos por el mundo" (P11: RD_RU_A).

Deberíamos de tomar más conciencia, (...) nosotros a veces desperdiciamos el agua, no nos damos cuenta de que otras personas necesitan el agua, o que necesitan comida o que necesitan cualquier cosa, nosotros la vemos sin importancia, a veces nosotros la vemos como que están ahí, pero ... y decimos, no, porque no se va a ir, porque no va a desaparecer, pero no sabemos de aquí a cinco, diez años, cómo va a estar la situación con el agua, si va a ser potable o no, no sabemos. (P10: RD_UPr_A)

Esta conciencia sobre la incidencia global de los problemas también es exteriorizada entre los estudiantes de Galicia, cuando sostienen: "a ver... es del mundo en general, no sólo que nos tenemos que centrar, como en nuestra ciudad y eso, sino que todo lo que pasa en el mundo también nos afecta, y nos tiene que preocupar (P 7: G_UPr_A). Los estudiantes en ambos contextos tienen conciencia de que hay problemas que afectan a todos, situaciones que deben preocupar al conjunto de los habitantes del mundo, especialmente factores relacionados con la crisis ambiental, cuyo efecto y consecuencias no se limitan a un país y afectan a la humanidad entera.

La idea de ciudadanía global anclada al hecho de interesarse por los problemas de los otros o bien tomar conciencia sobre la influencia de los problemas en todos los habitantes de tierra, junto a los sentimientos de empatía y solidaridad debería cristalizar en acciones de compromiso, de implicación para transformar la realidad y revertir situaciones problemáticas o de desventaja, en esta perceptiva, se considera que "el ciudadano global debe ser una ayuda mutua a diferentes personas" (P12: RP_R_A), a través de acciones concretas que transformen realidades:

En el centro educativo se "suele hacer un mercadillo solidario que recaudan dinero y se lo dan a una ONG que es bastante pequeñita para hacer una escuela o algo así, no sé en qué países de África. Y el chico que viene habla a veces del hambre que pasan allí y que debíamos tener más conciencia sobre eso" (P 5: G_UP_A).

Discusión y conclusiones

El análisis de los discursos de los estudiantes en torno al tema de la "ciudadanía global", permite constatar que este concepto está escasamente integrado en el lenguaje y la comprensión de los alumnos en Galicia y República Dominicana. Entre los estudiantes existe un alto nivel de dificultad para sistematizar el concepto de ciudadanía global, que en gran medida es una idea extraña que no expresa nada para los alumnos, por lo menos en términos de sistematización conceptual. Esta visión puede es matizada cuando se trabaja de forma aislada los concepto de "globalización" y "ciudadanía" que sí tienen un significado anclado en diversas realidades, que pueden ser más o menos próximas a la experiencia de los educandos, mucho más que el concepto compuesto de ciudadanía global que en general expresa poco o nada para los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes, tanto en Galicia como en República Dominicana, tienen una representación simple de la globalización, les cuesta comprender este concepto en su amplio alcance y desentrañar sus implicaciones sociales, económicas y ambientales. Aspecto que mejora mucho cuando se trata de abordar la noción de ciudadanía, que en la mayoría de los casos es entendida como una cuestión normativa inherente a la integración de las personas a un determinado contexto, en este sentido cuando se habla de ciudadanía lo primero que surge es la visión del ejercicio de los derechos y los deberes, desconsiderando otros factores propios de la ciudadanía como la idea de participación, responsabilidad, solidaridad y cooperación.

A pesar de las dificultades conceptuales de los estudiantes y su desconocimiento casi total de la perspectiva de la "ciudadanía global" en el marco de la Educación para el Desarrollo, es de desatacar su interés y capacidad para ligar ideas, que en el marco de la discusión permiten aproximar y desarrollar el concepto complejo de "ciudadanía global". Un aspecto que permite concluir sobre la necesidad de trabajar esta noción en el sistema educativo, ligando los significados del concepto no sólo al análisis de las realidades globales, sino también a la vivencia cotidiana de los estudiantes, de forma que sean capaces de relacionar la ciudadanía global con el esfuerzo y la implicación personal por lograr un mundo donde se promuevan los derechos humanos, se cultiven el respeto y los procesos de generación de redes de solidaridad y cooperación que integren a los individual, lo comunal – local y la sociedad global.

Referencias bibliográficas

AA.VV (s.f.). Educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Madrid, España: ONGD InteRed.

CALLEJO, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona, España: Ariel.

CELORIO, J. (2014). Educación na e para a transición emancipadora. En Revista Galega de educación, 58.

NUSCHELER, F. (1996). Lern und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. Bonn, Alemania: Dietz.

ORTEGA, M. L. (2007): Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Recuperado de http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf

PNUD (2011). Informe de desarrollo humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos. Recuperado de http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2011

SUÁREZ, M. (2005). El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa. Barcelona, España: Laertes.

TAIBO, C. (2015). ¿Tomar el poder o construir la sociedad desde abajo? Un manual para asaltar los infiernos. Madrid, España: Catarata.

VARGAS, G. (2014). Educar para unha nova conciencia de humanidade. Revista Galega de Educación, 58, 12-15.

EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES Y PSICÓLOGOS

Morales-Rodríguez, Francisco Manuel
Universidad de Granada, España
fmmorales@ugr.es

Resumen

El objetivo del presente trabajo es presentar el diseño de un proyecto de innovación educativa que tiene como meta fomentar la adquisición de competencias solidarias relacionadas con la mejora de actitudes y comportamiento hacia el Medio Ambiente desde el ámbito universitario. Para ello se ha pensado en la participación de alumnado y profesorado de distintas titulaciones proponiendo en la programación docente distintas actividades educativas transversales en las que se enfatice la importancia de la educación ambiental en los tiempos que nos toca vivir.

Abstract

The purpose of this paper is to present the design of an innovative educational project which aims to foster acquisition of solidarity skills associated with improving attitudes and behaviours towards the environment from a university context. For this, the participation of students and teachers from different areas have been included, proposing for different cross-educational activities the teaching programme which emphasise the importance of environmental education for our times.

Palabras clave: Competencias transversales, Educación ambiental, universitarios.

Keywords: Environmental education, transferable skills, university.

Introducción

Cada vez son más los trabajos interesados en las cuestiones relacionadas con el Medio Ambiente desde muy diferentes perspectivas ya no solo desde una óptica más tradicional, sino también como parte que se recoge en los Planes Estratégicos de las Universidades, del mundo de la empresa dada su vinculación con el emergente campo de la llama Responsabilidad Social. En esta línea, uno de los trabajos que puede consultarse es el realizado por Cháfer (2013).

Desde hace ya más de una década se viene trabajando en diferentes niveles educativos en aspectos relacionados con la educación para la solidaridad. De hecho, ya se ha señalado en otros trabajos, por ejemplo, en (Morales-Rodríguez, Narváez y Pereira, 2015), que el fomento de competencias transversales para la protección y educación del Medio Ambiente constituye una de las líneas emergentes en nuestra sociedad y en los planes estratégicos de las Universidades. En dicho trabajo (Morales et al., 2015), se pone de manifiesto que la muestra inicial formada por 54 futuros docentes (pertenecientes al Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación), perciben la relevancia de trabajar en la línea temática de las cuestiones medioambientales en distintos niveles educativos; y más de la mitad consideran que lo ideal es asumir dicho reto de manera transversal desde todos y cada uno de los ámbitos de evaluación e intervención posibles.

Recientemente, por ejemplo, en el Concierto Anual del Proyecto Luna participaron en el auditorio de Sevilla 800 niños y niñas que hablaron a favor del cuidado del Medio Ambiente.

De la misma manera que en otros proyectos se ha enfatizado la importancia de la solidaridad cotidiana, en este caso, en el proyecto que se propone, también puede hablarse de una solidaridad relacionada con la protección del medio ambiente en la vida cotidiana en el ámbito universitario; en coherencia y/o dotando de continuidad lo que se propone en algunos trabajos para otros niveles educativos (Massanés y Miralles, 1995; Pro, 2014). También se exhibe en otros trabajos la importancia de la toma de conciencia y desarrollo de acciones proambientales en nuestra sociedad (Damin y Monteleone, 2002; De Castro, 2000).

En el libro de Álvarez et al. (2004) titulado "Educación Ambiental. Propuestas para trabajar en la escuela" se señala por parte de algunos autores como Marcén, Hueto y Fernández-Manzanal (2004) la complejidad del tema de la educación ambiental considerando, entre otros aspectos, numerosos factores de los últimos años que según dichos autores pueden ejercer su influencia en la educación ambiental: a) factores económicos, b) factores institucionales, y c) factores relacionados con la motivación, interés, responsabilidad e implicación, por ejemplo, por parte del alumnado. Con respecto a este último factor, resulta grato comprobar como ya se ha señalado anteriormente (Morales et al., 2015) que existe muy buena predisposición y actitudes positivas por parte del alumnado de posgrado para acometer distintos tipos de acciones y actividades desde nuestros entornos que reviertan en la mejora de la protección del Medio Ambiente.

Como continuidad de algunos de los proyectos de innovación educativa en los que se ha participado (por ejemplo, Morales y Narváez, 2013; Morales y Trianes, 2011; Morales y Trianes 2012; Morales, Trianes y Miranda, 2012; Morales et al., 2010, Proyectos de Innovación Educativa en la Universidad de Málaga, 2010-2012), el objetivo del presente trabajo es presentar el esbozo de un diseño de un proyecto de innovación educativa que, con planteamientos similares a los anteriores proyectos, tiene como meta fomentar la adquisición de competencias solidarias relacionadas con la mejora de actitudes y comportamiento hacia el medio ambiente desde el ámbito universitario y desde Educación Secundaria. Para ello se ha pensado en la participación de alumnado y profesorado de distintas titulaciones proponiendo en la programación docente distintas actividades educativas transversales en las que se enfatice la importancia de la educación ambiental en los tiempos que nos toca vivir.

1. Objetivos de la experiencia que se pretende llevar a cabo

A modo de torbellino de ideas se plantea a continuación un listado de posibles objetivos que serán seleccionados por el equipo docente en función de la relevancia y utilidad para el contexto en el que se aplique el plan de trabajo. Para establecer dichos objetivos también ha sido de mucha utilidad tomar por analogía los establecidos para otros proyectos de Educación para la Solidaridad. Es importante, hacer constar que se han realizado en otro contexto para el que se plantea el presente y que además en dichos proyectos la línea temática principal que se pretende abordar no son las cuestiones específicamente relacionadas con el desarrollo de competencias transversales y específicas en torno a la Educación y preocupación por el Medio Ambiente.

El objetivo general del proyecto será fomentar la adquisición de competencias transversales relacionadas con la preocupación del Medio Ambiente y la concienciación principalmente desde la Universidad. Como objetivos específicos, se pretenden en esta experiencia, entre otros para sugerir/proponer, los siguientes:

- Sensibilizar y fomentar la concienciación en el ámbito universitario sobre las Cuestiones Medioambientales
- Fomentar la educación transversal medioambiental mediante la colaboración y participación conjunta entre el alumnado y profesorado universitario perteneciente a distintas titulaciones y ámbitos docentes.
- Potenciar contactos con asociaciones y organizaciones humanitarias que trabajen a favor de las cuestiones relacionadas con la Responsabilidad Social Medioambiental.
- Contribuir a una educación integral del alumnado universitario en la que los aspectos medioambientales ocupen un lugar primordial.
- Dotar de conocimiento teórico y práctico al alumnado sobre cuestiones medioambientales mediante actividades educativas de tipo práctico y lúdico.
- Presentar la solidaridad cotidiana hacia las cuestiones medioambientales como accesible a todos y no como utopía.
- Favorecer el debate y la visión crítica hacia las situaciones y acciones de la vida cotidiana que implican la no protección del medio ambiente
- Promover oportunidades prácticas para la aplicación de lo aprendido relacionado la acción solidaria y responsabilidad social medioambiental
- Introducir actividades prácticas solidarias de índole medioambiental como una parte cotidiana de la vida universitaria
- Potenciar el voluntariado y el trabajo a favor de las cuestiones medioambientales.
- Instar al propio alumnado a que animen a otros/as compañeros/as a realizar las actividades solidarias para la protección y cuidado del medio ambiente.
- Motivar al alumnado para la realización de actividades educativas para el trabajo en equipo e interdisciplinar a favor del Medio Ambiente.
- Evaluar valores y actitudes en temas y hacia actividades de solidaridad y responsabilidad social relacionada con cuestiones medioambientales antes y después del desarrollo del proyecto.
- Reflexionar sobre la actuación ética en la vida profesional relacionada con aspectos medioambientales.
- Fomentar en el alumnado su adhesión a los principios éticos que impliquen la protección del Medio Ambiente
- Analizar los valores emanados de nuestra Constitución que aluden a la importancia de la protección medioambiental
- Potenciar la difusión del proyecto en el ámbito universitario en congresos nacionales e internacionales, jornadas, conferencias, etc así como en otras entidades como centros de Educación Secundaria, Ayuntamientos, etc.

1.1. Actividades que se proponen

En el diseño del presente proyecto de innovación educativa sobre Educación Ambiental se pretenden planificar actividades para el desarrollo de competencias básicas, transversales, genéricas y/o específicas.

Para ello se proponen actividades como las siguientes (pendientes del Visto Bueno y ajuste a cambios/modificaciones de los miembros dispuestos a formar parte del proyecto): 1.a) Puntos de Debate centrados en aspectos educativos relacionados con la sobre la importancia de las cuestiones ambientales en el ámbito universitario y en la Educación Secundaria; 1.b) Cumplimentación, análisis de resultados y elaboración de conclusiones sobre instrumentos de evaluación de actitudes e intereses medioambientales; 1.c) Aplicación de encuestas (sobre papel y/o virtuales) y de un registro/autoinforme para la evaluación del impacto y satisfacción, dificultad y tiempo medio empleado para la realización de las actividades educativas del proyecto (para ello se pueden chequear los instrumentos ya elaborados para esta evaluación por parte del profesorado y alumnado en otros proyectos); 1.d) Empleo de una posible rúbrica para evaluar la adquisición de competencias medioambientales; 1.e) Glosario, wiki, chat y/o foro para colgar noticias, actividades solidarias para la toma de conciencia y meritorio comportamiento hacia el medio ambiente; 1.h) Conferencia científica a cargo de un experto de este ámbito sobre el que tendrán que contestar preguntas a partir de un cuestionario en el campus virtual diseñado para este objetivo pedagógico; 1.i) Comentario crítico de texto sobre artículo científico o análisis de algunos de los artículos de la Constitución Española que versa sobre este tipo de cuestiones.

De estas actividades el profesorado que integra los equipos de trabajo seleccionaremos aquellas que se pueden considerar como actividades básicas para todas las asignaturas y otras por las que hay posibilidad de decantarse o ser más optativa en función de la programación de contenidos propios de cada materia.

En este proyecto pueden participar asignaturas con alumnado y profesorado de Ciencias, Ciencias de la Educación, Derecho, Historia, Psicología, Trabajo Social, etc.

Se considera importante señalar que en experiencias previas ya se han realizado debates disertaciones, exposiciones de las ideas principales a partir de los trabajos de iniciación a la investigación y búsqueda de información sobre temas solidarios y para lo que se utilizó las metodologías activas de aprendizaje. En esas experiencias previas el proceso de trabajo se llevó a cabo dos fases estructurada en dos partes que también pueden servirnos de referencia para el presente proyecto: una de carácter más teórico/práctica y otra de mayor aplicación práctica. Es decir, en primer lugar, se identifican los contenidos de reflexión y trabajo y, en segundo lugar, se pasa al desarrollo de propuestas de trabajo en común, debates y foros, diseño de actos solidarios, encuestas, cuestionarios, etc., donde tras indagar e investigar sobre determinados aspectos, ampliar datos o medios audiovisuales, a profundizar mediante debates y aprendizaje basado en problemas, mapas conceptuales y exposiciones orales se procedió al desarrollo de actos solidarios por parte del alumnado participante en el proyecto. En este proyecto también podríamos repensar las actividades que podrían formar parte una fase más teórica y otra de carácter más práctica/aplicada relacionadas con las cuestiones medioambientales específicamente.

Es importante emplear la medida de lo posible el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación). De hecho, es grato

comprobar que incluso se ha contactado con algún docente en Educación Secundaria dispuesto aplicar el blog e incluso el uso de móvil con objeto de contribuir al desarrollo de competencias y actitudes a favor de una Educación Medioambiental.

Respecto a la evaluación, también se pueden organizar seminarios y reuniones de apoyo/evaluación sobre el desarrollo de la experiencia de innovación que se propone llevar a cabo.

Discusión y conclusiones

Cabe para finalizar recordar que como plantea Carol (2004): *"una de las principales conclusiones de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972) fue la de considerar que los problemas ambientales sólo podrán resolverse si se educaba a la ciudadanía"* (p.37).

En ese sentido, el esbozo del diseño del presente proyecto de innovación educativa puede resultar relevante para contribuir, entre otros muchos, al objetivo principal que se ha señalado anteriormente; así como otros posibles retos y desafíos enmarcados en una estrategia transversal para la mejora de la educación ambiental y el desarrollo de acciones de verdadera aplicación práctica que contribuyan en esa finalidad.

Se obtendrá información tanto cualitativa como cuantitativa (observación, cuestionarios, seminarios, conferencias, encuentros, reuniones, análisis DAFO, entre otros) relacionada con todo el desarrollo del proyecto de educación medioambiental. Por ejemplo, de los distintos agentes implicados, se evaluará con respecto a la satisfacción, utilidad percibida, eficiencia y eficacia de las metodologías activas innovadoras utilizadas para llevar a cabo las actividades propuestas. Con el seguimiento y la evaluación continua sobre la marcha se irán introduciendo las posibles mejoras y sugerencias planteadas por los equipos de trabajo. En este sentido, ya se puede contar con las exitosas experiencias previas en el desarrollo de proyectos de innovación educativa anteriores en las que los planteamientos serían muy similares a los que se proponen en esta comunicación.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, P., AYO, I., BARANDA, E., BIGAS, E., CAROL, R., EQUIPO DE TRABAJADORES DE LA ESCUELA INFANTIL ALBÍ., SANZ, N. (2004). Educación Ambiental. Propuestas para trabajar en la escuela. Barcelona: Editorial GRAO.

CAROL, R. (2004). El papel de la escuela por lo que respecta a los residuos y al reciclaje. En En P. Álvarez et al. (1º Ed.), Educación Ambiental. Propuestas para trabajar en la escuela (pp. 37-46). Barcelona: Editorial GRAO.

CHÁFER, E. (2013, Julio). La rentabilidad de los índices socialmente responsables y medioambientales (Trabajo de investigación). Universitàt de Valencia, Valencia (España).

DAMIN, R. Y MONTELEONE, A. (2002). Temas ambientales en el aula. Barcelona: Paidós.

DE CASTRO, R. (2000). Voluntariado ambiental. Claves para la acción ambiental comunitaria. Illes Balears: Di 7 Edicó.

MARCÉN, C., HUETO, A. Y FERNÁNDEZ-MANZANAL, R. (2004). La educación ambiental: un trayecto complejo y un corto recorrido. En P. Álvarez et al., (1º Ed.), Educación Ambiental. Propuestas para trabajar en la escuela (pp. 17-24). Barcelona: Editorial GRAO.

MASSANÉS, R. Y MIRALLES, J. (1995). Ecología de cada día. Barcelona: Naturart, S. A.

MORALES, F. M. ET AL. (2010, 2012). Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga. Málaga, España.

MORALES, F. M. Y NARVÁEZ, M. (2013, Mayo). Espacio Europeo de Educación Superior: Empleo de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) y evaluación de competencias. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Contextos psicológicos y educativos, Almería, España.

MORALES-RODRÍGUEZ, F. M., NARVÁEZ, M. Y PEREIRA, J. R. (2015). Environmental and Road Safety Education perceptions for future tutors of master´s degree in Educación Secundaria (junior high school) Teaching. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Ext., Nº 6, 001-003.

MORALES, F. M Y TRIANES, M. V. (2011). Evaluación del impacto y satisfacción de determinadas actividades educativas para fomentar la adquisición de competencias solidarias. En P. Membiela, N. Casado y M.I. Cebreiros (Eds.), La docencia en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 65-71). Universidad de Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa. Editorial: Educación Editora.

MORALES, F. M. Y TRIANES, M. V. (2012, Junio). Uso de la Wiki para fomentar la adquisición de competencias solidarias. Comunicación presentada al IX Foro Internacional Sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES).

MORALES, F. M., TRIANES, M. V. Y MIRANDA, J. (2012, Julio). Orientación profesional para la solidaridad en el ámbito universitario. Comunicación presentada al I Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Universidad de Barcelona.

PRO, A. (2014). La energía: Uso, Consumo y Ahorro energético en la vida cotidiana. Barcelona: Editorial GRAÓ.

EL CONCEPTO DE SOSTENIBILIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO DE GALICIA Y REPÚBLICA DOMINICANA: UN ENFOQUE COMPARADO

Díaz Balado, Alicia
Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España
Alicia.diaz@usc.es

Vargas Callejas, Germán
Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España
german.vargas@usc.es

Morán de Castro, María del Carmen
Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España
carmen.moran@usc.es

Resumen

El propósito de este artículo es el de presentar los datos del análisis de libros de texto de 1º de bachillerato y su nivel correspondiente en República Dominicana, realizado en el marco de la investigación "Cultura de la sostenibilidad y cooperación al desarrollo: realidades y perspectivas educativas en Galicia y República Dominicana (PR815 A 2014-17). El eje central de análisis es el concepto de "sostenibilidad", que es estudiado desde diversas perspectivas, destacando la orientación ambiental, que permite, en un sentido comparado, observar que la sostenibilidad es un concepto transversal a los libros de texto, tanto en Galicia como en República Dominicana; en el último caso, de forma manifiesta, destacando su compleja presencia conceptual y la propuesta de acciones prácticas en las diversas disciplinas. Al contrario de lo que sucede en Galicia, cuyos libros de texto contemplan el tema de la sostenibilidad desde una perspectiva más teórica, menos anclada en la realidad social y relacionada con disciplinas de corte científico-natural.

Abstract

The article presents the results of an analysis of textbooks in first level of secondary education in Galicia and República Dominicana, in the context of the inquiry "Cultura de la sostenibilidad y cooperación al desarrollo: realidades y perspectivas educativas en Galicia y República Dominicana (PR815 A 2014-17). The center of analysis is the concept of sustanaibility, which adopts an environmental line. Comparatively, sustainability is a transversal concept in galician as much as in dominican textbooks.

Palabras clave: educación, sostenibilidad, desarrollo sostenible, cultura de la sostenibilidad, libros de texto.

Keywords: education, sustainibility, sustainable development, sustainable culture, textbooks.

Introducción

La sostenibilidad constituye una de las mayores preocupaciones de nuestro tiempo, máxime cuando se tiene la certeza científica de que el cambio climático está siendo provocado por el comportamiento insostenible de los seres humanos, que a medio plazo augura deplorables condiciones de vida para la mayoría de las sociedades. Conscientes de la gravedad del problema y considerando la importancia de la educación en el ámbito de las transformaciones sociales, en la presente comunicación nos proponemos abordar el tema de la sostenibilidad y su construcción a través de los libros de texto en Galicia y República Dominicana.

La intención es visualizar el enfoque de sostenibilidad que se desprende a partir de los libros de texto, para comprender los intereses que subyacen en la construcción de contenidos, así como la forma en que se transmiten dichos conocimientos. Todo con la intención de tener un panorama, limitado pero significativo, de las estrategias que se están elaborando y desarrollando para cambiar el modelo decadente de desarrollo y promover una cultura más sostenible.

1. Metodología

El análisis de los libros de texto constituye el elemento central de estudio en la presente comunicación, para lo cual del universo de libros analizados (8), se ha procedido a la selección de cuatro: dos 1º de Bachillerato en Galicia y otros dos de su nivel correspondiente en República Dominicana. Los criterios seguidos para esta selección se han centrado el área de conocimiento (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), siendo los ejemplares elegidos: *Bioloxía e Xeoloxía y Ciencias para el Mundo Contemporáneo en Galicia y Biología e Historia y Geografía Dominicana* en República Dominicana.

Siguiendo los aportes de Martínez-Bonafé (1992), Oliveira y Serra (2005), Ecologistas en Acción (2006) y Silva y Boveloni (2009), para el estudio de los contenidos se elaborado una parrilla de análisis, que ha sido sistematizada en cuatro ejes: tema-clave, orientación, abordaje y actividades. A continuación, se ofrece una breve definición de los mismos:

Tema-clave

• Indicación del ámbito (sostenibilidad/ cooperación y ciudadanía global), tema-clave y subcategoría temática que se aborda.

Orientación

• Perspectiva del discurso expuesto, analizada a través de dos tipos de indicadores:

- Identificación del posicionamiento científico-ideológico que subyace a los contenidos.
- Orientación del cambio promovido en las e y en los estudiantes con el discurso y las actividades.

Abordaje I

• Selección cultural y axiológica del discurso que se presenta a las y a los estudiantes.

- Fuentes culturales en las que se sustenta el texto.
- Valores que sustentan y se promueven con el escrito.

Abordaje II

• Adopción o no de la perspectiva de la complejidad en el análisis de las situaciones y/o problemas.

- Perspectiva de análisis.
- Atribución de responsabilidades en la causalidad.

Actividades I

• Características de las actividades propuestas y alcance social de las acciones que de las mismas se derivan.

- Tipología de actividades.
- Ámbitos de referencia para el estudio de los problemas y situaciones.

Actividades II

• Capacidad de las actividades propuestas para promover un pensamiento crítico.

Comprobada la validez del instrumento de análisis, se procedió a una revisión por pares de cada libro de texto. Cada investigador/a, realizó una lectura completa de todos y cada uno de los temas de los libros, seleccionando los contenidos relacionados con el objeto de estudio y procediendo a categorizarlo en función de los apartados indicados en la parrilla de análisis.

Considerado la parrilla general de análisis, para el estudio del concepto de sostenibilidad en los libros de texto, se ha seguido la construcción clásica de los ámbitos del concepto, que contempla las dimensiones social, económica, ecológica y política, en los cuales se ha contemplado el abordaje específico de temas clave en el marco de la sostenibilidad como: alimentación, educación, transporte, género, vivienda, energía, consumo y tecnología, producción industrial.

2. Marco teórico

En su configuración conceptual inicial, el desarrollo sostenible pretendía dar cuenta de los límites físicos del planeta y de la incapacidad biológica para integrar en el ciclo natural los residuos generados por el desarrollo (Daly, 1997), denunciando de esta forma la distribución injusta de los bienes y su consumo, promocionados por un modelo inviable de desarrollo. Una constatación que dio lugar a la construcción de un nuevo paradigma impulsado por la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (CMMAD), que en el Informe Bruntland (1987) define que el desarrollo sostenible como "el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades". Una definición que busca conciliar la satisfacción de las necesidades humanas presentes sin reducir ni poner en riesgo las oportunidades de las generaciones futuras para llevar una vida sin carencias. En esencia, la propuesta primigenia del Informe Brundtland parte de la premisa de ajustar la economía a los procesos de transformación de la naturaleza, considerando como un eje central del desarrollo el cuidado y la conservación de medioambiente.

El carácter conciliador, bien intencionado y transformador del concepto de sostenibilidad ha dado lugar a un uso abusivo del mismo, en cuanto a sido apropiado por diversos actores de desarrollo, entre otros, empresarios, políticos,

ecologistas, educadores, economistas, que han realizado usos e interpretaciones ajustadas a sus intereses, configurando un concepto opaco, inconsistente y muchas veces contradictorio (Gonzáles, 2005). Por tanto, la comprensión de la sostenibilidad y, especialmente, del "desarrollo sostenible" cambia dependiendo de los agentes que hagan uso del concepto, polisemia intencionada que dificulta el ajuste del término a las realidades que pretende designar y su empleo adecuado en la construcción de los discursos sociales.

El carácter liquido y engañoso del concepto de desarrollo sostenible ha dado lugar a múltiples críticas, como también a esfuerzos por delimitar el concepto que, según Gudynas (2002) puede ser comprendido en una triple perspectiva: "sostenibilidad débil", "sostenibilidad fuerte" y "super fuerte". La primera designa la intención de equipar el crecimiento y desarrollo económico con la sostenibilidad, en la línea de configurar un "rostro verde" para un modelo decadente e insostenible de desarrollo, una visión que no cuestiona las asimetrías mundiales y comprende los problemas ambientales como productos de la pobreza. Propone respuestas tecnológicas, tecnocráticas y de ingeniería social, ignorando intencionadamente las dimensiones políticas y sociales del desarrollo. En un sentido menos pro desarrollista, la "sostenibilidad fuerte" cuestiona y critica la destrucción ecológica generada por el modelo convencional de desarrollo y su visión ilimitada del crecimiento económico. Destaca el imperativo de cuidar los diferentes ecosistemas naturales y su diversidad biológica; cuestiona el estilo de vida consumista y considera que los problemas ambientales deben ser enfocados desde una perspectiva política y de participación ciudadana. Por último, la "sostenibilidad super fuerte" se singulariza por reconocer de los recursos del planeta en términos de Patrimonio Natural, con valor por sí mismos, independientemente de utilidad y sentido para el hombre. Propone la acción política como un elemento relevante para el logro de un nuevo modelo de desarrollo humano que, más allá del cambio en el estilo de vida destructivo y consumista, integre una renovada valoración de todas las formas de vida y, al mismo tiempo, cuestione el lugar y sentido de la especie humana en la tierra.

Por un sentido operativo, situamos nuestra visión de la sostenibilidad en la "sostenibilidad super fuerte", en cuanto la investigación en su conjunto, además de conocer la representación social del concepto entre los estudiantes, en este caso en los libros de texto, pretende generar procesos educativos que propicien la transformación de la realidad en la línea de valorar de manera amplia y profunda a la naturaleza y sus componentes, reconocer la capacidad de carga de los ecosistemas, limitar la acción irracional y destructiva del ser humano en los entornos de vida y situar la cuestión de la sostenibilidad más allá de la cuestión económica y ambiental, para reconocerla como un hecho de carácter político y social que, en esencia, implica el compromiso con la superación de un estilo de vida y un modelo de desarrollo depredador y destructivo, para asumir valores que reconozcan como un factor central la vida y su cuidado.

3. Resultados

Se observa la idea de sostenibilidad en el conjunto de los libros estudiados, si bien es preciso señalar los diferentes matices en los mismos, como ya se ha adelantado, tanto en el tratamiento de los citados temas en función del ámbito cultural Galicia-República Dominicana, en su fundamentación axiológica, en el nivel de complejidad, en la identificación de

problemas ambientales -causas, consecuencia y responsabilidades- así en como la orientación de las actividades, en el sentido de la promoción o la limitación del desarrollo de un pensamiento crítico.

El nivel de implicación entre los cuatro libros seleccionados varía, fundamentalmente, en función de la perspectiva desarrollada, asociada a un enfoque más o menos tradicional, plasmado tanto en la selección y perspectiva del temario, así como en el grado o demanda de participación de los mismos hacia el alumnado, en los libros de texto, se identifican así, en la propuesta de actividades, desde aquellas más tradicionales hasta aquellas más reflexivas, participativas o críticas.

Asimismo, la opción de inclusión de los diferentes conceptos-clave dentro de cada dimensión varía en función del sesgo de cada libro de texto, así como también el grado diferenciado de desarrollo de las distintas dimensiones social, económica, ecológica y política.

Bioloxía e Xeoloxía Bacharelato 1ª Galicia.

Se abordan todas las dimensiones excepto la dimensión política. La dimensión social se centra en la manipulación tecnológica para la producción alimentaria de cara al consumo humano. Se prescinde de una visión crítica global de la misma, al cuestionar únicamente una pequeña parte de los contenidos, como las consecuencias negativas para la salud animal de la producción lechera y para la salud animal y humana, el engorde con piensos. Así, no se aborda la repercusión para la salud de una alimentación inadecuada o de las dietas, no se contextualiza la desnutrición geográfica, social o culturalmente. No se incluyen actividades que requieran de la implicación del alumnado, constituye, en este sentido, un libro de texto tradicional.

Biología 3. Educación Media República Dominicana

Es el único libro de texto que aborda la totalidad de las dimensiones asociadas a la sostenibilidad, en el sentido social, económico, ecológico y político. Los conceptos-clave desarrollados se centran en la alimentación, pero sobre todo el consumo y la tecnología, así como en la energía.

Las tres primeras dimensiones demandan, en sus actividades, la participación activa y reflexiva del alumnado.

El presente libro de texto sigue una pauta afín a la definición utilizada desde el proyecto en el sentido de que avanza hacia la construcción de un modelo de vida respetuoso a través de la búsqueda de la responsabilidad humana en cuanto a la protección medioambiental, que se prioriza, por ejemplo, sobre el abordaje de los peligros en los que la población se pueda ver afectada.

En el tema 2 se ofrece la definición de Desarrollo Sostenible de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo: “aquél que satisface las necesidades del presente sin comprometer los recursos de las futuras generaciones”, y en este sentido el libro incluye, por ejemplo, una actividad que redunda en la misma, al sugerirse una actividad centrada en la discusión grupal sobre la mencionada definición, así como la redacción de una conclusión.

En su conjunto, las actividades del libro de Biología 3, completan los contenidos relacionados con la sostenibilidad e introducen un punto reflexivo o de debate acerca del tema abordado, a tal punto que algunas veces reclaman el posicionamiento individual del alumnado. En otros casos generan oportunidades para reflexionar sobre cuestiones de carácter ético y de interés social, relacionados, por ejemplo, con temas de interés medioambiental.

Ciencias para el Mundo Contemporáneo. Galicia

A pesar de su planteamiento temático amplio, este libro de texto, en relación a la sostenibilidad se limita a abordar la dimensión ecológica. De forma específica los temas 6 y 7, bajo el título de *Hacia una gestión sostenible (I,II)* tratan el concepto de sostenibilidad, centrando la atención en cuestiones de consumo, tecnología y vivienda. Los temas 6 y 7 incluyen actividades de formación de conceptos y reflexión. El tema 6 presenta una novedosa inclusión de la sostenibilidad. Se tratan los principales riesgos y catástrofes a los que la humanidad está expuesta, los factores que los incrementan y su prevención de cara a la reducción de pérdidas. Se incluye el apartado "Para reflexionar sobre las catástrofes".

Historia y Geografía Dominicana

Este libro de texto, en relación a la sostenibilidad, se centra en la dimensión social, económica y ecológica. Como excepción en el conjunto de libros de texto, en la dimensión social, se inscribe una actividad relacionada con el género, destinada a la apertura de debate y la generación de reflexión.

La dimensión económica es la más desarrollada, a partir de aspectos de interés como las guerras, los movimientos poblacionales como la colonización o la inmigración, los asentamientos, las ciudades y su relación con la procura de los recursos, pero se atiende poco a sus consecuencias poblacionales.

Las actividades, que demandan la implicación del alumnado, integran un destacado nivel de reflexión. La mayor parte de las actividades combinan la reflexión sobre los conceptos aprendidos con la investigación-acción. Destacan aquellas destinadas a la comparación de la Historia con la situación actual. Se produce reflexión sobre los conocimientos previos, búsqueda de alternativas, conexión con la vida cotidiana y el posicionamiento personal.

En las actividades, se combina un posicionamiento transformador con el mantenimiento del status quo. Por ejemplo, en cuanto al surgimiento de las ciudades, se abordan aspectos relacionados con la cultura de la sostenibilidad, pero no se produce un pronunciamiento a favor del cambio cultural; aunque sí de da alrededor del tema de la limpieza de las ciudades, que no extraña en República Dominicana, siendo la gestión de los residuos uno de los problemas centrales de esta sociedad.

Discusión y conclusiones

Se reconoce la presencia del concepto de sostenibilidad, aunque de una forma variable. Es posible observar, en el conjunto de los libros, la totalidad de las dimensiones, aunque no de una forma homogénea, siendo las diferencias muy relevantes entre los libros de texto de Galicia y República Dominicana.

La dimensión ecológica está presente en el análisis realizado en los cuatro libros observados. Se priorizan, en el conjunto de los textos, los conceptos-clave de energía, vivienda y consumo y tecnología, y, en menor medida, contaminación.

La dimensión política es aquella de la que se prescinde en mayor medida en el análisis, de lo que se deriva un debilitado enfoque en cuanto a la atribución de responsabilidades públicas en relación a las medidas de protección o al cumplimiento de la normativa medioambiental. La irrelevancia de la dimensión política está impregnada, sobre todo en Galicia, de una visión de sostenibilidad de carácter más ecológico y normativo, desconociendo en gran medida los derechos y las obligaciones de las personas para mantener y promover un entorno de vida sostenible, ignorando la responsabilidad individual, institucional y colectiva en este procesos, sobre todo de actores políticos y económicos.

Llama la atención que en su conjunto tanto los libros de Galicia como de República Dominicana se centren en cuestiones como el desarrollo genético y su aplicación, los recursos energéticos y las fuentes de energía sustitutiva y su grado de sostenibilidad en el tiempo, el urbanismo sostenible y las prácticas privadas relacionadas con la sostenibilidad, sin tocar con la profundidad que se merece la cuestión centrar de la insostenibilidad, esto es: el estilo de vida occidental y su modelo de desarrollo.

Por tanto, no deja de ser paradójico el hecho de que los libros, en su conjunto, carecen, en su discurso de la sostenibilidad, de una demanda explícita al poder gubernamental o público en general, acerca de la cuestión ecológica y el cuidado de la vida en todas sus dimensiones. La capacidad de transformación y la efectividad de las actuaciones se reducen a la esfera individual y en sentido más amplio se apela a la esfera comunitaria, sin afectar ni afrentar con este discurso a la responsabilidad de los poderes públicos ni a los intereses empresariales, el logro de la sostenibilidad se presenta como parte esencial de la responsabilidad privada. En este sentido, resulta ciertamente remarcable la insistencia de los libros de texto en el empoderamiento o la responsabilidad de la comunidad respecto a los procesos necesarios para el logro de una cultura más sostenible.

En relación a la aplicación práctica del conocimiento asociado a la sostenibilidad, este se observa en todos los manuales, excepto en Bioloxía e Xeoloxía de Bacharelato 1º (Galicia). Los libros procedentes de la República Dominicana muestran un destacable ejemplo de lo relatado hasta el momento, en cuanto integran actividades que demandan un alto nivel de implicación, reflexiva (individual y de debate grupal), como también participativa, cuidando sobre todo la cuestión procedimental. El manual Ciencias para el Mundo Contemporáneo (Galicia), sin el nivel de implicación que exige el texto dominicano, incluye dos temas centrados en la gestión sostenible (riesgos y catástrofes, factores que los incrementan, posibilidades de prevención para reducir pérdidas; principales problemas generados por la actual gestión de los recursos y medidas para frenarlo y reconducirlo hacia la sostenibilidad).

Las actividades vinculadas a la acción, se centran tanto en la esfera comunitaria como en el ámbito familiar. El anclaje de las citadas actividades en la vida cotidiana del alumnado se advierte especialmente desde el contexto dominicano, en el cual ciertas actividades buscan directamente la implicación del alumnado: "¿A qué te comprometes para que tu ciudad sea limpia"? o la reflexión sobre la mejora medioambiental y las prácticas realizadas desde el propio país; una de las actividades se dirige a investigar acerca de las fuentes de energía alternativas en República Dominicana. Las actividades de los manuales dominicanos muestran una marcada contextualización en la propia dinámica del país. En el contexto gallego, las actividades de los libros de texto adoptan un modelo más impersonal, así, el libro de texto Xeoloxía e Bioloxía Bacharelato 1º (Galicia) como el Ciencias para el Mundo Contemporáneo se centran sobre todo en la búsqueda de información, por ejemplo, sobre gestión de residuos urbanos en la comunidad autónoma y su relación con la localidad de origen, también exigen el acceso a información menos localizada, como aquella que trata la gestión de los recursos naturales en El Congo y su relación con la guerra. En síntesis, los libros de texto de República Dominicana se singularizan por buscar la contextualización, la acción práctica y la promoción de la participación. En sentido contario desde los libros de texto de Galicia sólo se promociona una visión más enciclopédica, de recopilación de información, sin preocuparse demasiado por llevar este conocimiento al terreno de la acción practica en la vida cotidiana.

No se pueden obviar los conceptos-clave omitidos o escasamente abordados: se muestra una omisión de aspectos relacionados con la educación, el género y el transporte. La ausencia de los dos primeros – educación y género - resulta ciertamente preocupante, por cuanto la evitación de ambos conceptos-clave niega su inclusión en los manuales y, por lo tanto, la reflexión crítica acerca de la instrumentalización de la educación en la sostenibilidad, tanto desde la esfera formal, no formal e informal. El escaso tratamiento del género en las diferentes dimensiones resta la oportunidad para comprender la sostenibilidad desde una perspectiva más holística, con un horizonte que vaya más allá de la capacidad de carga de los ecosistemas, para abordar cuestiones como la calidad y posibilidades de una vida buena en esos entornos.

En términos generales en todos los libros analizados, especialmente en Galicia, se observa una visión débil de la sostenibilidad, en cuanto no se critica procesos como el crecimiento económico ni los problemas generados por nuestro modelo decadente de desarrollo, como la pobreza o las injusticias socio-ambientales. En República Dominicana, se insiste más en la respuesta social, en la concienciación y la transformación de valores, no así en Galicia donde el eje central del discurso está constituido por la respuesta tecnológica, la tecnocracia y la ingeniería social, ignorando intencionadamente las dimensiones políticas y sociales del modelo de desarrollo.

Referencias bibliográficas

CASTRO, E. Y DOMINICI, G. (2012). Biología. Educación Media. Santo Domingo: Ministerio de Educación República Dominicana, Santillana.

FERRER, N.; GARCÍA VICENTE, M.; MEDINA, M. (2008). Bioloxía e Xeoloxía 1º Bacharelato. Vigo: Edicións Xerais.

PNUD (2011) Informe de desarrollo humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos. México: Ediciones Mundi-Prensa. Documento electrónico, consultado el 20 de junio de 2015 en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_complete.pdf

SERRA, P. Y OLIVEIRA, M. (2005). La creatividad, el pensamiento crítico y los textos de ciencias. Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, 36, 59-80.

CMMAD (1987). Nuestro futuro común. Madrid: Alianza Editorial.

DALY, H. (1997). De la economía del mundo vacío a la del mundo lleno, en Goodland, R.; Daly, H.; El Serafy, S.; Von Droste (Eds.). Medio ambiente y desarrollo sostenible. Más allá del Informe Brundtland. Valladolid: Trotta.

ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2006). El currículum oculto antiecológico en los libros de texto. Madrid: Ecologistas en Acción.

GONZÁLEZ, E. (2005). Educaçao Ambiental. Lisboa: Instituto Piaget.

GUDYNAS, E. (2002). Ecología, economía y ética del desarrollo sustentable. Buenos Aires/Montevideo: CTERA/CLAES.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? Cuadernos de Pedagogía, 203, 14-18.

PULIDO, C.; RUBIO, N.; ROIZ, J.M. (2008). Ciencias Para el Mundo Contemporáneo 1º Bachillerato. Madrid: Anaya.

SILVA DA, H. Y BOVELONI, D. (2009). Los temas "Cambios climáticos" y "calentamiento global" en los libros de texto. La falta de la mirada geológica. Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 17(2), 190-195.

V.V.A.A. (2012). Historia y Geografía Dominicana. Santo Domingo: Editorial Actualidad Escolar.

Eje 7. Educación para el Desarrollo y Derechos Humanos

A NEW APPROACH FOR THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (TVET) SYSTEMS IN SOUTHERN AFRICA THROUGH UNESCO´S "BETTER EDUCATION FOR AFRICA´S RISE" (BEAR) PROJECT

Preckler Galguera, Miriam
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI
mpreckler@oei.es

Abstract

The purpose of this study is to describe the effects of the Development of National TVET systems through the implementation of UNESCO´s capacity building project, named Better Education for Africa's Rise (BEAR) focused on curriculum development in most needed industry sectors in Southern African countries. The BEAR project supports 5 selected Southern African Development Community (SADC) Botswana, DR Congo, Malawi, Namibia, and Zambia, as the SADC region lacked capacity systems of transferable knowledge and skills. There was a sharp decline in international support to TVET in Africa since 1990 because a critique of the failure of African TVET was widely accepted. Nevertheless, after millennium, the rapid changes in industrial structure support TVET. The BEAR project aims to: implement sectoral programmes through public and private partnership and improve the capacity of TVET systems to develop evidence-based TVET policies. The main direct target groups are TVET policymakers, experts, teachers and youth.

This project theoretically seeks globalization of TVET sectors in SADC countries so that young people in Africa could earn a globally competitive job. As globalization expands common models of social order expanding the strength of organizations involved. Three main types of data: on-site interviews, artifacts of competency-based curriculum, and policy documents were collected and analyzed to find out in what way BEAR contributed to build capacity of TVET systems at local and national level. The results will share the outcomes and challenges identified during the CD development process and how the countries ensured the implementation fidelity to make the project successful. To conclude, we will discuss the implication of the project's outcomes and its effect to Botswana in terms of capacity building for the identified sectors amidst the country's efforts of getting TVET sector globalized by seeking models of their 'actorhood.'

Keywords: UNESCO, TVET, Curriculum Development, SADC.

Introducción

The purpose of this study was to investigate the effects of UNESCO's Better Education for Africa´s Rise (BEAR) project on the development of national technical and vocational education training (TVET) curriculum in Botswana. The effects were examined in terms of (a) The dimensions of the social impact related to the development of new TVET systems at the national level (b) A correlation between the social impact on the development of national TVET educational systems and the pressures of mass education implementation in Botswana. (c) The role of UNESCO, as an International Organization, on the development of the National TVET Education Systems in Botswana. In 2016, the UNESCO BEAR project started its 5th year implementing the curriculum at the national level. BEAR specifically focused on UNESCO´s intentions of building capacity through developing a demand driven curriculum in most needed industry sectors in Botswana, which faced some challenges as Public Colleges do not have flexibility and limited resources to implement them.

The BEAR project was formed to support 5 selected Southern African Development Community (SADC) countries (Botswana, DR Congo, Malawi, Namibia, and Zambia) in the Technical and Vocational Education and Training (TVET) sector, as in the SADC region it lacked capacity systems of foundational and transferable knowledge and skills. TVET is normally provided through comprehensive programmes that are part of the national education system, commonly based on a curriculum, with a broad content rather than "training" as more narrowly focused on the labour market and the job (Allais, 2012). Since 1990, the international support of TVET in Africa declined because a critique of the failure of African TVET was widely accepted. After millennium, the rapid changes in industrial structure support TVET became focused on a set of systemic changes, i.e., new governance structures; competency-based curricula; national qualification frameworks (UNESCO, 2013). As the global economic downturn is impacting on unemployment in the SADC countries, TVET promotes learning and life skills for young people, drop-outs, and adults of the region (UNESCO, 2015). Nowadays Technical and Vocational education and skills development are becoming increasingly important policy issues in developing countries (King, 2009; Palmer, 2009) it was part the Post 2015 Education agenda debates (UNESCO, 2014) and is a clearly important within Global 4 of the 2030 Sustainable Development Goals. The African Union's Second Decade of Education has also defined TVET as a high priority area for investment for Africa (UNESCO, 2015).

More specifically, the BEAR project aims to: implement sectoral programmes in selected countries of the SADC region through public and private partnership; and improve the knowledge base and capacity of TVET systems to develop evidence-based TVET policies. The main direct target groups are TVET policymakers, experts and teaching staff as well as young drop-outs and unemployed youth. This project theoretically seeks a globalization of TVET sectors in SADC countries so that young people in Africa could earn a globally competitive job. As Meyer (2000) argued, globalization expands common models of social order becoming authoritative in many social settings by increasing the political and military interdependence and expanding the strength of the organizations involved. The world polity and cultural system legitimate strong nation-state identities as the dominant

actors, which produce very strong tendencies for the adoption of common models of modernity, despite differences in resources and local culture (Meyer, 2000)

Data were collected from three sources: on-site interviews of participants (teachers and students), stakeholders, and industry experts involved in Botswana TVET curriculum on the Tourism sector; artifacts of competency-based demand-driven curriculum; and related policy documents about national qualifications framework. An interview protocol was constructed based on questions around three issues described in the above. A 30 minute interview was conducted with a focus group in each party. All interviews were transcribed to acquire "Thick" information providing insights and in-depth knowledge of the project.

This particular study selected Botswana to report since its best practice performance and the data became available according to the timeline of BEAR project implementation. The data were gleaned from three different trades (travel and hospitality management and culinary arts) of the Tourism sector in Botswana. The sector was selected as the most demanded industry sector according to the results from a labour market analysis. The government of this country witnessed the continued need for programmes that dealt with issues of youth transitions to the labour market in particular. Therefore the government made a great effort in promoting its TVET system by enhancing and suggesting basic educational policy directions and relevant TVET education strategies. Nowadays, the Botswana's actual National Development Plan 10 (NDP) 2009-2016 aims "to continue to improve access to high quality technical and vocational education and training (TVET), with a view to producing a competent, innovative and internationally competitive National Human Resource with ability to contribute to the socio-economic and technological advancement of the country, the creation of employment, the reduction of inequity and engaging those affected by poverty" (Republic of Botswana, 2009).

Picture 1: Botswana Workshop on Curriculum Development, August 2013

Source: Miriam Preckler

Data were analysed using a qualitative method. Individual read and re-read of each participant´s interview data, curriculum artefacts, and policy documents until it was identified a unit of data, which refers to "any meaningful (or potentially meaningful) segment of data" (Merriam, 1998, p. 179). In this study, the unit of data was any information related to the social impact on the development of national TVET educational systems. As it was read each participant´s data set, it was written by the researcher emerging insights, feelings, perceptions and questions in the margins. Then we carefully checked and revisited the interpretation by comparing and sharing it with other TVET and curriculum developer expert to accurately understand the participants 'thoughts, perceptions and feelings. Then we made a separate list of comments, of comments, questions, and concepts generated from the comparison and discussion, and then compared this list with the list derived from our previous analysis. We then merged the two lists into one, which reflected the conceptual direction of the research to this point. Next, we re-reviewed all our notes again and attempted to develop preliminary patterns or themes. We then manually coded the patterns or themes, using the understanding rubric of the social impact on the development of national TVET educational systems, as being one of three levels of impact: Low, Medium, and High. When we disagreed on the level, we discussed it until we reached a consensus. Lastly, after the analysis of each participant's data was complete and emergent themes of BEAR's social impact had been identified, we conducted a comprehensive cross-case analysis (Yin, 2003). We investigated the entire body of analysis in order to refine, confirm or refute our preliminary analyses. In alignment with the research questions, we developed a word table to visually display overarching themes (Yin, 2003) as shown in table 1, 2 and 3.

Table 1: Interview to Head of Department for Hospitality and Tourism from Maun Technical College

What you have learned	Challenges	Successes	Essential Things to make it successful
-an eye opener *-number of skills from the DACUM processes* ***-understanding the importance of the critical part that the industry plays in curriculum development.*** *-dynamics of curriculum development and how to fit it to the level of students*	*-continual training from the focal person* *-not trained in DACUM* *-resolve by networking with the industry*	*-implementation of the programme at Gaborone Technical College and the assistance provided by the industry*	***-the industry is integrated in developing national curriculum*** *-Match the graduates colleges with what the industry really needs* *-Find better ways of working with the industry* *-better working relationships amongst curriculum developer's policy makers and accrediting bodies*

Source: Own Elaboration

Table 2: NPO BEAR Project Botswana since 2012

What you have learned	Challenges	Successes	Essential Things to make it successful
-Imposing a foreign system into a developing, emerging economy is less successful than the remodeling of what already exists -Benchmarking is better -promotion of efficiency and utilization is the primary focus of the Government	-Convince staff not to abandon the former unit standards system -Convince staff that they had a part to play in the shaping of the project blueprint and assessment procedures	-proves the country has sufficient experience to develop curriculum themselves -the country is ultimately responsible for its education system -quality curriculum can be developed and implemented quickly	**-UNESCO has provided our country with internationally competitive expertise so that we could build a capacity of curriculum development for TVET.** -The identification of a sector which is clearly established as requiring education intervention -Involvement of awarding bodies, education authorities, quality assurance bodies -More emphasis/ time should be allocated to assisting implementation

Table 3: Representative of Botswana National Commission for UNESCO (NATCOM)

What you have learned	Challenges	Successes	Essential Things to make it successful
To build a capacity, it is important to involve various relevant stake holders, e.g., industry experts, TVET institutions in order to make the partnership successful. The necessity to constantly review the curriculum should not be done by the Ministry of Education alone The importance of Benchmarking	To have a positive impact on the youth unemployment at national level The necessity to assess and review the BTEP program before the start of the BEAR project, in order to identify the existing gaps on TVET Training.	Through the labor market analysis conducted it was possible to identify which areas of TVET training are needed in the country The improvement of the TVET education system and its quality	- TVET Training should be done according to labor market needs **- UNESCO as a key player in improving the TVET sector as a platform that provides technical expertise within the country.** The review and assessment of the curriculum should be done regularly according to the needs of the labor market **The government support and collaboration is important.**

Source: Own Elaboration

Discusion and conclusions

The major findings demonstrated; first, those concerned with the Botswana TVET curriculum on the Tourism sector perceived "High" level of understanding and positive impact on their society in terms of social life, economy, and increased local autonomy. This reflected a positive role of United Nation's projects. Second, the way to approach the development of national TVET educational system and mass education implementation was a mix between local autonomy and ownership of curriculum development and global model of curriculum development. Third, each party of the curriculum team -participants, stakeholders, and industry experts presented a disparity of what it should be in terms of national qualification framework. These findings are associated with Meyer's (2000) argument about globalization aforementioned above. Amidst many Africa countries' efforts of getting TVET sectors globalized by seeking models of their 'actorhood,' the implication of these findings will be discussed in terms of Botswana context.

Picture 2: BEAR project students at the Gaborone Technical College in Botswana.

Source: Miriam Preckler

References

ALLAIS, S. (2012). Will skills save us? Rethinking the relationships between vocational education, skills development policies, and social policy in South Africa. International Journal of Educational Development 32, 632-642.

KING, K. (2009). Education, skills, sustainability and growth: complex relations. International Journal for Educational Development 29, 175-181.

MEYER, J.W. (2000). Globalization: Sources and Effects on National States and Societies. International Sociology, 15(2), 233-248.

MERRIAM, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

PALMER, R. (2009). Skills development, employment and sustained growth in Ghana: sustainability challenges. International Journal for Educational Development 29, 133-139.

REPUBLIC OF BOTSWANA (2009). The National Development Plan 10 2010 -2016 (NDP 10) Towards Prosperity for All: Accelerating Achievement of Vision 2016 Through NDP 10. Government of Botswana. Gaborone, Botswana.

UNESCO (2013). Status of TVET in the SADC Region. Paris. France

UNESCO (2014). Towards indicators for a post-2015 education framework. Post-2015 Education Indicators Technical Advisory Group of the EFA Steering Committee. November 2014. UNESCO Institute for Statistics. Montreal, Quebec.

UNESCO (2015). Unleashing the Potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training. Paris, France.

YIN, R. K. (2003). Case study research design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ESTADO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA SUB-SAHARIANA: ESTUDIO COMPARADO A PARTIR DEL MODELO DE KATARINA TOMASEVSKI

Neubauer Esteban, Adrián
Grupo de Investigación Reconocido sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), Madrid, España
Adrian.neubauer@estudiante.uam.es

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal abordar el estado del derecho a la educación en la región de África sub-sahariana, concretamente en los países de Benin, Burkina Faso y Níger.

Este estudio partirá de un análisis exhaustivo de las medidas supranacionales (Valle, 2012) e internacionales que salvaguardan los derechos humanos y en concreto, el derecho a la educación.

La temática será abordada con la metodología propia de la Educación Comparada, desde la perspectiva propuesta por Katarina Tomasevski de las 4 "Aes": Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad y Asequibilidad (Tomasevski, 2006).

El derecho a la educación consta de cuatro principios fundamentales: gratuidad, universalidad, calidad y obligatoriedad. Los resultados del estudio muestran claramente que estos requisitos no se cumplen, ya que en Níger la educación no es obligatoria ni gratuita. La situación de la mujer en estos países mayoritariamente musulmanes, es muy desfavorable respecto a la del hombre, en términos de esperanza de vida escolar y tasa neta de escolarización en las etapas de CINE 1 y 2. Es posible establecer una clara convergencia entre estos países, donde la tasa de ingreso neto a la etapa de CINE 2 sufre una caída realmente significativa, especialmente en Benin. Por otro lado, mejorar la formación docente en estos países es un elemento clave para garantizar una educación de calidad y por lo tanto, el derecho a la educación.

En definitiva, la universalización del derecho a una educación gratuita, accesible, obligatoria y de calidad para todo el mundo es todavía hoy una utopía, debido a numerosos factores como la presión económica que generan los países desarrollados y el Banco Mundial sobre África para recuperar la deuda externa; la falta de infraestructuras sanitarias; la falta de seguridad en la zona y un compromiso más explícito y real por parte de los Estados para materializar este derecho universal.

Abstract

The aim objective of this study is dealing with state of Right to Education in Sub-Saharan Africa, concretely in Benin, Burkina Faso and Niger.

This study will start with an exhaustive analysis of international and supranational (Valle, 2012) measures which protect and guarantee humans rights, but most specially, the right to education.

The methodology for this study will be the Comparative Education, based in the theoretical reference of Katarina Tomasevski´s 4 "As": Accessibility, Availability, Acceptability and Adaptability (Tomasevski, 2006).

The right to education has four essential requirements: gratuity, universality, quality and obligatory. The results of this study show how these requirements are unfulfilled, due to education in Niger is not gratuity and obligatory. Women´s situation in this country highly muslims, is unfavourable respect to men, like we can appreciate in school life expectancy and rate net enrolment in ISCED 1 and 2. It is possible to see a convergence in these countries, where the net enrolment in ISCED 2 decreases very significantly, especially in Benin. On the other hand, it´s necessary to improve teacher training, because this is a key element for guaranteeing a quality education, and therefore, the right to education.

In conclusion, the right to a quality, accessible, obligatory and free education is not universal at this moment. This is a consequence of many factors, like economic pressure of the developed countries and World Bank over Africa; the lack of hospitals and safety in the zone, and a compromise more real and explicit of the States for guarantee this universal right.

Palabras clave: Derecho a la educación, Derechos Humanos, Educación Comparada, África al sur del Sahara.

Keywords: Right to education, Human Rights, Comparative Education, Africa South of the Sahara.

Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es sin lugar a dudas el tratado internacional más importante en toda la historia, ya que reconoce una serie de derechos y libertades innatas a todo ser humano, y uno de ellos es el del derecho a la educación, que debe ser abordado desde una perspectiva holística e integral fundamentada en todos los derechos humanos.

En términos absolutos, aproximadamente alrededor de 121 millones de niños y adolescentes nunca han ido a la escuela o la han abandonado (UNICEF, 2015) lo que significa un fracaso del programa Educación para Todos en 2015. Aquellas personas que más afectadas se ven son las "viven en zonas de conflicto, los niños trabajadores y aquellos que sufren discriminación por etnia, género y discapacidad son los más afectados" (UNICEF, 2015).

Con el fin de realizar un acercamiento al estado del Derecho a la educación en la zona más desfavorecida a nivel educativo de nuestro planeta (África sub-sahariana) llevaremos a cabo un estudio de educación comparada entre tres países de la región: Burkina Faso, Nigeria y Benin.

1. Marco teórico

1.1. Evolución de los Derechos Humanos y de los Derechos de la Infancia

A lo largo de la primera mitad del siglo XX Europa se encontraba en una situación política, social, económica y humana catastrófica como consecuencia de las guerras mundiales que arrasaron el continente europeo.

Esta grave crisis humana despertó la necesidad de terminar con las constantes guerras que arrasaron el continente europeo a lo largo del siglo XIX y principios del siglo XX, con este motivo la Sociedad de Naciones aprobó y ratificó la primera Declaración de los Derechos del Niño (DDN) el 26 de diciembre de 1924, y años más tardes la la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948).

De forma más específica, en este documento se recoge como un derecho fundamental para todo ser humano el derecho a la educación en su artículo 26, donde se explicita que la educación ha de ser gratuita, obligatoria, que deberá fomentar la paz y que es universal.

Otro hito históricamente relevante, ha sido la Declaración de los Derechos del Niño promulgada en 1959 (ONU, 1959), la cual es tan importante, porque defiende los intereses y necesidades específicas de la infancia y es firmada y adoptada por una amplia mayoría de países de manera inmediata.

La lucha por los derechos de la infancia alcanzó otro punto álgido el 20 de noviembre de 1989 con la celebración de la Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de Naciones Unidas, 1989), el cual ha sido el tratado internacional con mayor apoyo y firmas de la historia, nada más y nada menos que los 195 países se han comprometido a velar por salvaguardar los derechos de los niños y las niñas.

De estos numerosos tratados supranacionales e internacionales es posible extraer algunas ideas básicas acerca de qué condiciones ha de tener el derecho a la educación para valorar el grado de cobertura de este derecho:

- Todo niño tiene derecho a recibir educación sin discriminación alguna
- La educación ha de favorecer el desarrollo integral del niño y de la niña
- La educación ha de ser inclusiva, ha de adaptarse a las necesidades de cada alumno, especialmente aquellos que cuenten con algún impedimento social, físico o psicológico.
- El niño y la niña tienen derecho a recibir una obligatoria gratuita, que será obligatoria al menos en las etapas elementales. Esta educación ha de permitir desarrollarse al individuo como miembro de la comunidad.
- La educación ha de favorecer y fomentar la educación basada en los derechos humanos.

1.2. ¿Qué es el derecho a la educación? Las 4 “Aes” de Katarina Tomasevski

Los tratados anteriormente mencionados definen diferentes aspectos del derecho a la educación, pero a continuación, abordaremos esta problemática desde la propuesta de las 4 “Aes” realizada por Tomasevski (2004).

Esta autora sustenta su trabajo en las obligaciones de los gobiernos para dar cobertura a este derecho humano básico, el de la educación. Para ello, diferencia entre cuatro tipos de obligaciones gubernamentales para dar cobertura con éxito al derecho a la educación: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

A continuación pasaremos a desarrollar cada una de las "Aes" de Tomasevski y cuáles son los indicadores derivados de cada uno de los parámetros.

1.2.1. Asequibilidad

Este principio fundamental consta de dos obligaciones estatales básicas: la admisión del derecho a la educación como un derecho civil y político, concretado en la obligación del Estado a respetar la libertad y garantizar la educación de todos los ciudadanos.

El Estado garantizará la universalidad de este derecho de dos formas: haciéndola obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas en edad escolar. La tendencia actual de privatizar la educación no puede más que acrecentar la brecha existente entre ricos y pobres, así como la discriminación por motivos económicos, culturales, religiosos o lingüísticos (Tomasevski, 2009).

El Derecho a la educación también es un derecho cultural, por lo que dentro de garantizar esa libertad a todo ciudadano, los gobiernos han de respetar la diversidad de toda persona, especialmente de las minorías y los pueblos indígenas.

1.2.2. Accesibilidad

Conseguir una educación universal, es decir, accesible a todo ser humano es una tarea compleja que ha de ser realizada de forma progresiva basándose en los principios de gratuidad, obligatoriedad e inclusividad.

Los tratados internacionales exigen a los gobiernos que la educación obligatoria sea gratuita, con el fin de suprimir cualquier barrera económica que imposibilite el acceso a la educación de cualquier persona (Dávila y Naya, 2006), ya que la pobreza es sin lugar a dudas una de las principales causas de discriminación social y cultural existentes.

Por otro lado, "la edad puede ser motivo de exclusión en la escuela" (Tomasevski ,2004), en este sentido, es fundamental que los gobiernos ofrezcan programas de educación formal y/o no formal para adultos.

1.2.3. Aceptabilidad

Esta categoría hace referencia a la calidad del sistema educativo. Existen ciertos indicadores de gran fiabilidad acerca de la calidad de un sistema educativo, como podrían ser: la formación de los docentes, la seguridad en la escuela y pruebas de evaluación nacionales (Tomasevski, 2004).

Sin embargo, la calidad de un sistema educativo no depende tan sólo de la formación de sus maestros, del rendimiento de sus alumnos o de la tasa de empleo juvenil, depende en gran medida de la concordancia del sistema educativo con los derechos humanos. En sintonía con estos derechos humanos, es fundamental comprobar el cumplimiento de la abolición de los castigos corporales tanto en la escuela como fuera de ella.

1.2.4. Adaptabilidad

Este principio fundamental se basa en que es la escuela quien debe adaptarse al niño, y no viceversa. Un derecho fundamental es el de recibir la educación en tu lengua materna, ya sea "oficial" o una lengua minoritaria o indígena. La privación de este derecho podría suponer una gran barrera para el buen desarrollo del alumnado en la escuela, quien no sólo tendría mayores dificultades de formación académica, sino que también podría verse despojado de su cultura.

Otro excelente indicador para comprobar el estado del derecho a la educación en un país es comprobar la existencia de leyes que amparen y protejan a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, ya sean de carácter cognitivo (por altas capacidades o por dificultades de aprendizaje), motrices, sensoriales (auditivos o visuales) o sociales. Garantizar la inclusión de este alumnado en la sociedad con éxito es una obligación del Estado.

2. Metodología

La elección metodológica es sin lugar a dudas uno de los elementos más importantes a la hora de diseñar y llevar a cabo una investigación. Para esta investigación hemos recurrido a la metodología propia de la Educación Comparada, debido en gran parte la naturaleza intrínseca de la investigación, la globalización y su su consecuente internacionalización educativa (Garrido, 1997), y la emergente influencia de los Organismos Internacionales (Valle, 2012).

De una forma más específica para nuestro objeto de estudio, actualmente los derechos de la infancia tienen un "discurso escaso, o casi nulo" en educación comparada" (Dávila y Naya., 2006). Esto significa que hemos de realizar un estudio cuantitativo y cualitativo del estado actual de la infancia desde una mirada mucho más global que la occidental hegemónica (Dávila y Naya, 2004; citado en Dávila y Naya, 2006), con el fin de "expresar la situación de los derechos del niño en cada país, lo cual además del interés para desarrollar políticas a favor de la infancia" (Dávila y Naya, 2006).

2.1. Objeto de estudio

Esta investigación de carácter estático tiene como finalidad conocer cuál es el estado del Derecho a la educación en África sub-sahariana (Benin, Burkina Faso y Níger), para ello, hemos diseñado un árbol de parámetros e indicadores para recopilar la información y organizarla de forma objetiva y sistemática, para el posterior desarrollo las fases propias de la metodología de la Educación Comparada.

2.2. Preguntas de investigación y presupuestos de partida

Para abordar esta problemática, al comienzo de la investigación se formularon las siguientes preguntas de investigación y presupuestos de partida:

1. ¿Incide la situación económica de un país a la cobertura del derecho a la educación en él?

- Presupuesto de partida 1: La situación socio-económica de un país es un factor condicionante para la cobertura y la atención al derecho a la educación dentro de su territorio nacional.

2. ¿Incide la inversión pública en educación en la cobertura del derecho a la educación en un país?

- Presupuesto de partida 2: La inversión pública en educación incide significativamente en la materialización y cobertura del derecho a la educación en un país.

3. ¿El derecho a la educación es universal y accesible para todos los seres humanos?

- Presupuesto de partida 3: La materialización del derecho a la educación obligatoria y gratuita no está universalizada.

4. ¿Cuál es la situación académica actual de las niñas y de las mujeres en África sub-sahariana con respecto a los hombres?

- Presupuesto de partida 4: Los países de la región de África sub-sahariana tienen una tasa de escolarización neta femenina baja que los hombres en la etapa CINE 1 y CINE 2.

2.3. Fase descriptiva e interpretativa

Una vez obtenida la información directamente del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), estructuramos y pasamos a realizar la fase descriptiva e interpretativa de los datos relativos a cada país, donde interpretamos los datos obtenidos desde una perspectiva socio-histórica, religiosa, política y económica de cada país.

2.4. Fase de yuxtaposición y comparación

En esta investigación diseñamos un árbol de parámetros e indicadores para recopilar la información y organizarla de forma objetiva y sistemática. Este árbol de parámetros fue estructurado en dos grandes dimensiones, en primer lugar el contexto, con dos parámetros relativos al índice económico y a la demografía. La segunda dimensión será el Derecho a la educación, para después dividirlo en cuatro parámetros según las 4 “Aes” de Tomasevski: Adaptabilidad, Aceptabilidad, Accesibilidad y Asequibilidad.

3. Resultados de la fase de yuxtaposición y comparación

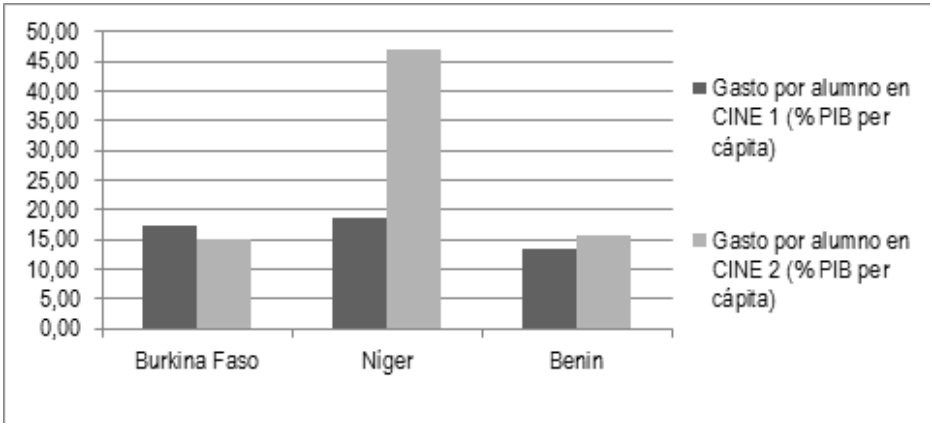
En este epígrafe de la investigación desarrollaremos los indicadores que nos permiten conocer cuál es el estado del Derecho a la educación en los países seleccionados. Para ello, utilizaremos cuatro grandes parámetros basándonos en las 4 "Aes" de Tomasevski (2004).

3.1. Asequibilidad

En primer lugar, es preciso esclarecer qué porcentaje del PIB per cápita destina por alumno en el CINE 1 y CINE 2 cada Estado. Existe una convergencia entre el gasto por alumno en el CINE 1 entre Burkina Faso (17,3%) y Níger (18,8%), mientras que Benin (13,6%) destina un porcentaje 5,2 puntos inferior a Níger (UNESCO, 2013).

El porcentaje del gasto del PIB per cápita varía notablemente en el nivel de CINE 2 respecto al de CINE 1. En este indicador el país que mayor porcentaje invierte creando una clara divergencia es Níger con un porcentaje sobre el PIB per cápita de 46,9%,. Existe una convergencia entre el gasto sobre el PIB per cápita entre Burkina Faso (15,2%) y Benin (15,7%) (UNESCO, 2013).

Gráfico 1. Gasto público por alumno en las etapas CINE 1 y CINE 2



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (2013)

Sin embargo, hay un indicador de vital importancia, la gratuidad de la educación. En este aspecto, es posible diferenciar dos posturas claramente diferenciadas, en el caso de Níger la educación no es gratuita, mientras que en Burkina Faso y Benin sí lo es.

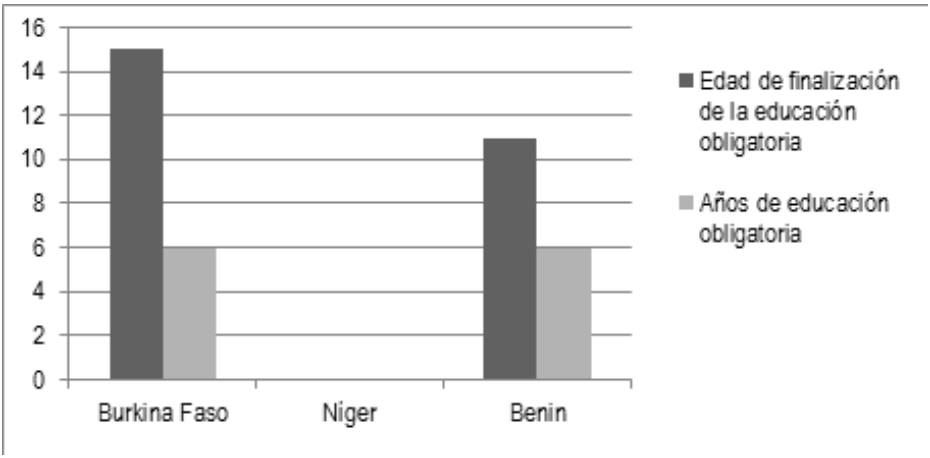
3.2. Adaptabilidad

En este caso, existe una clara convergencia sobre la edad de inicio del CINE 1 y la edad de inicio del CINE 2 (UNESCO, 2015), ya que tanto en Burkina Faso y Benin, ambas edades es de 6 y 12 años respectivamente, mientras que la de Níger es un año superior en cada una de las etapas.

La edad de finalización del CINE 2 refleja mayores divergencias que el apartado anterior, ya que en Benin y Burkina Faso esta etapa termina a los 18 años y en Níger a los 19.

Aunque sin lugar a dudas, donde mayores divergencias encontramos es en los indicadores relativos a la edad de finalización de la escuela obligatoria y los años de educación obligatoria. En Benin la educación obligatoria finaliza a los 11 años, mientras que en Burkina Faso finaliza a los 15 años de edad. Tanto en Burkina Faso como en BeninEl caso de Níger establece una fuerte divergencia respecto a los demás países, ya que en este país la educación no es obligatoria.

Gráfico 2. Edad de finalización de la educación obligatoria y años de duración



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (2015)

3.3. Aceptabilidad

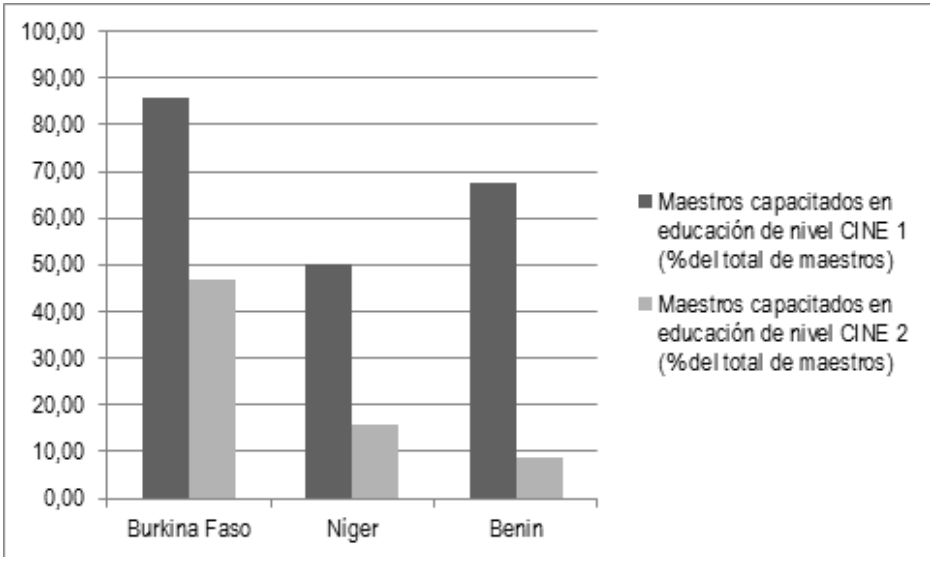
Para esclarecer la aceptabilidad o calidad de estos sistemas educativos hemos establecido dos indicadores: la cualificación docente y la tasa de alfabetización.

En primer lugar, la cualificación docente en el CINE 1 y CINE 2 es muy dispar entre los países, existiendo una clara divergencia entre los tres países. En el caso de Burkina Faso el porcentaje de de maestros cualificados es el

más alto (85,59%) seguido de Benin (67,59%). En este apartado Níger establece una clara divergencia al contar con tan sólo un 50,08% de sus maestros cualificado en el CINE 1 (UNESCO, 2014; Burkina Faso, 2013).

En la etapa de CINE 2 es donde mayores divergencias existen, ya que Burkina Faso (46,91%) tiene un porcentaje muy superior al del resto de países, siendo necesario destacar el bajo porcentaje de maestros cualificados en el CINE 2 tanto en Níger (15,73) como en Benin (8,70) (UNESCO, 2014).

Gráfico 3. Cualificación docente

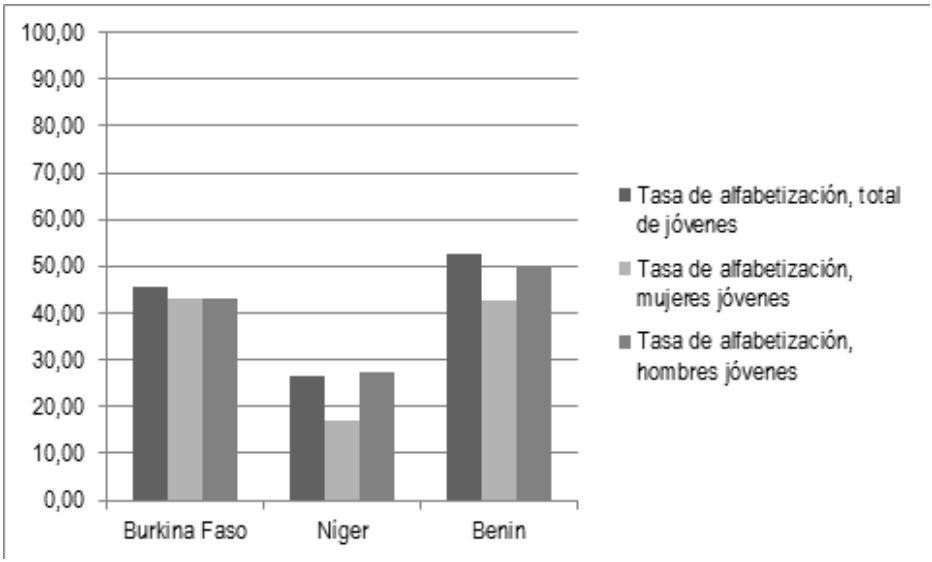


Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (2014; maestros cualificados en CINE 1 en Burkina Faso, 2013).

En el caso de los indicadores relativos a la tasa de alfabetización de jóvenes, personas entre 15 y 24 años, (UNESCO, 2015) se presenta una clara convergencia entre Burkina Faso y Benin (45,43 y 52,55), incluyendo mujeres jóvenes (43,24 y 42,50) y hombres jóvenes (43,03 y 49,87), aunque es posible apreciar que Benin tiene unas tasas de alfabetización superiores a Burkina faso en el total de la población joven y en los hombres jóvenes.

De nuevo Níger es el país con las tasas de alfabetización joven más bajas (26,56%), tanto en mujeres jóvenes (17,15) como en hombres jóvenes (27,29%).

Gráfico 4. Tasa de alfabetización de la población joven



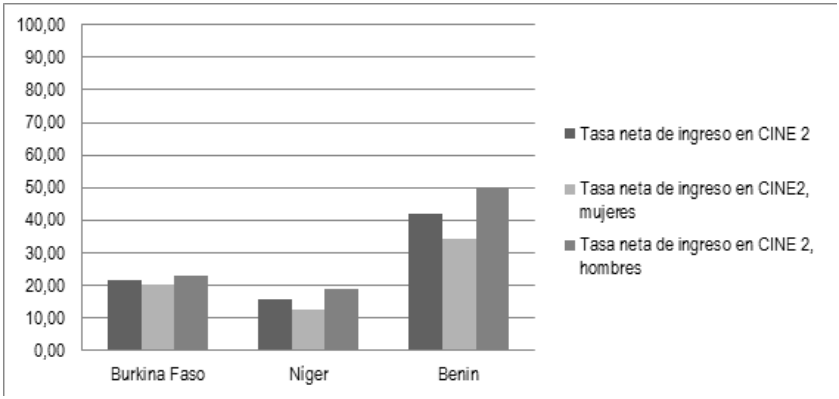
Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (2015).

3.4. Accesibilidad

El acceso a la educación es un parámetro de estudio prioritario para comprender el derecho a la Educación. En el caso de Burkina Faso y Níger, es posible apreciar una clara convergencia en las tasas de ingreso neto en la etapa de CINE 1 con unas tasas de 67,45% y 61,02% (UNESCO, 2014). Estas convergencias se mantienen en las tasas de ingreso de mujeres con unas tasas de 65,66% y 56,6% y en los hombres, siendo éstas de 69,21% y 65,63% (UNESCO, 2014). Por el contrario, Benin tiene las tasas de ingreso totales netas más altas (94,06%) (UNESCO, 2012), en mujeres (88,2%) y hombres (99,86%) (UNESCO, 2011).

Al igual que sucediera en las tasas de ingreso neto en el CINE 1, en el CINE 2 las tasas de ingreso total neto se mantienen parejas entre Burkina Faso (21,66%) y Níger (15,67%) (UNESCO, Níger, 2014; Burkina Faso, 2013). Sin embargo, en estos dos países es posible apreciar que Burkina Faso tiene unas tasas de ingreso neto femeninas (20,16%) y masculinas (23,11%) superiores a Níger (12,60% y 18,73% respectivamente) (UNESCO, 2013; Níger, 2014).

Gráfico 5. Tasa neta de ingreso en el nivel CINE 2 (% de población en edad escolar) oficial)

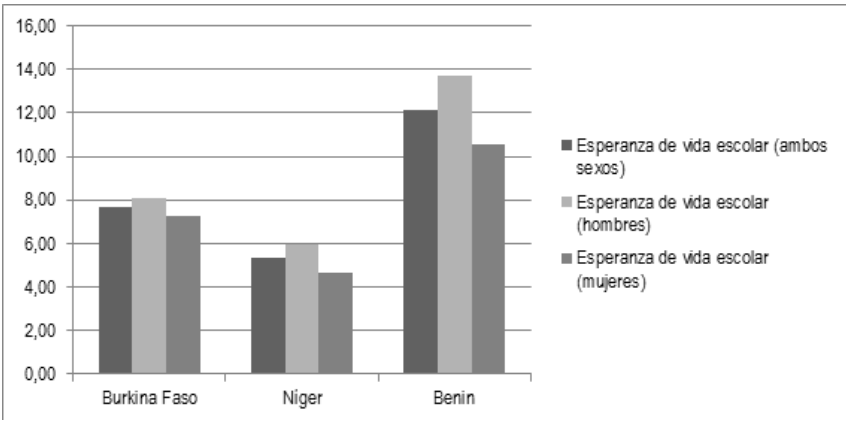


Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (Benin, 2012; Burkina Faso, 2013; Níger, 2014)

El caso de Benin en esta ocasión es el que más se acerca a la media de los tres países, con una tasa de ingreso neto total de 42,03%, una tasa femenina de 34,12% y masculino de 49,91% (UNESCO, 2013).

Benin es el país que mayor divergencia produce, teniendo una esperanza de vida escolar en ambos sexos de 12,14 años, siendo superior la de los hombres (13,73) que la de las mujeres (10,54) (UNESCO, 2013). Por el contrario, Níger presenta la esperanza de vida más baja total (5,32), femenina (4,68) y masculina (5,94) (UNESCO, 2010). Es necesario resaltar las grandes diferencias existentes entre ambos países. En el caso de Burkina Faso es el segundo país con mayor esperanza de vida escolar (7,69), masculina (8,09) y femenina (7,29) (UNESCO, 2013).

Gráfico 6. Esperanza de vida escolar



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (Níger, 2010; Benin, Burkina)

Discusión y conclusiones

Conclusiones respecto a la Asequibilidad

En este caso el gasto por alumno en las etapas de CINE 1 y CINE 2 de todos los países convergen, ya que invierten un porcentaje muy similar respecto al PIB per cápita. Es necesario destacar el caso de Níger, que invierte tres veces más (46,9%) que Burkina Faso y Benin por alumno en la etapa de CINE 2. Por el contrario, sin lugar a dudas donde mayor cantidad de recursos invierten estos países es la etapa de CINE 1, ya que abarca la edad de escolarización obligatoria.

Conclusiones respecto a la Adaptabilidad

También es preciso destacar la escasa duración de la edad obligatoria en estos países, especialmente en Níger donde no existe y se viola por lo tanto el derecho a la educación de manera flagrante. Es evidente que el Estado es quien debe garantizar el derecho a la educación, y que ésta ha de ser gratuita, por ello mismo la duración de las etapas obligatorias son tan bajas en estos países. Sin embargo, la exigencia de recuperar la deuda generada por los países africanos por parte del Banco Mundial y otras organizaciones frena la cobertura al derecho a la educación, porque la educación no genera riqueza de manera inmediata, sino a medio y largo plazo.

Conclusiones respecto a la Aceptabilidad

Otro aspecto importante de analizar es la calidad de los sistemas educativos. En primer lugar, cabe destacar la escasa cualificación docente en estos países especiamente en Níger. La cualificación docente, y por lo tanto, la calidad educativa del sistema de enseñanza queda muy en entredicho. En países como Níger y Benin la escasa cualificación docente en la etapa CINE 2 resulta un dato esclarecedor de la necesidad de mejorar la formación y el acceso al desempeño docente.

Conclusiones respecto a la Accesibilidad

Es preciso destacar la situación de la mujer en el sistema educativo formal de estos países, donde la tasa de ingreso femenino neto en las etapas CINE 1 y CINE 2 es muy inferior respecto a la masculina. Este hecho explica que las mujeres en estos sistemas educativos tengan menor esperanza de vida escolar, al abandonar la escuela a edades más tempranas debido a la explotación sexual persistente en la zona; los matrimonios adolescentes, la maternidad adolescente; y en último lugar, la religión predominantemente musulmana de los tres países.

En estos países y pese a las denuncias por parte de Organismos Internacionales como UNICEF, la cobertura universal, gratuita y de calidad en esta región dista mucho del ideal.

Eso se puede apreciar al observar como la tasa de ingreso neto a la etapa de CINE 2 sufre una caída realmente significativa, especialmente en Benin.

Reflexiones finales

En definitiva, la universalización del derecho a una educación gratuita, accesible, obligatoria y de calidad para todo el mundo es todavía hoy una utopía, debido a numerosos factores como la presión económica que generan los países desarrollados y el Banco Mundial sobre África para recuperar la deuda externa, la falta de infraestructuras sanitarias, la falta de seguridad en la zona y un compromiso más explícito y real por parte de los Estados para materializar este derecho universal. La educación es la primera piedra para construir el puente que permita cruzar a la orilla de la igualdad, la dignididad y la justicia humana.

Referencias bibliográficas

ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS (1989). La Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperada el 14 de mayo de 2016 desde http://www.humanium.org/es/convencion-texto/

DÁVILA, P. Y NAYA, L.M. (2006). Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada. Revista de educación, (340), 1009-1038.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1997). La educación comparada en una sociedad global. Revista Española de Educación Comparada, 3 , 61-81.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado el 14 de mayo de 2016 desde http://www.un.org/es/documents/udhr/

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (1959). La Declaración de los Derechos del Niño. Recuperada el 14 de mayo de 2016 desde http://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/

TOMASEVSKI, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista Iidh, 40, 341-388.

TOMASEVSKI, K. (2009). Contenido y vigencia del derecho a la educación. Educación, 7, 8.

UNESCO (2016, 17 de mayo). Institute for Statistics. Recuperado de http://data.uis.unesco.org/

UNICEF (2015). Los adolescentes tienen el doble de probabilidades de estar sin escolarizar que los niños en edad de primaria. Extraído el día 11 de enero de 2016 desde http://www.unicef.es/sala-prensa/los-adolescentes-tienen-el-doble-de-probabilidades-de-estar-sin-escolarizar-que-los-0

VALLE, J. 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, (20), 109-144.

REDE BORBOLETA: INTERVENCIÓN COMUNITARIA EN CABO VERDE

Pérez Díaz, Carla Nobuko
Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España
carla_nobuko@hotmail.com

Martín Gutiérrez, Rut
Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España
rut.margut@gmail.com

Resumen

Crear redes para transformar la realidad junto con la protección de los Derechos Humanos y el empoderamiento de la mujer, son enunciados que encuadran parte de la intervención comunitaria en el barrio periférico de Tira Chapéu, Cabo Verde, una acción que comenzó el pasado año y que aún hoy continúa. A través de una investigación acción-participativa, esta intervención tiene como objetivo conocer las expectativas de un grupo de diez mujeres, todas ellas madres y trabajadoras, que se encuentran en condiciones de riesgo social. *Rede Borboleta* es uno de los resultados que surgen por decisión de las mujeres ante la necesidad de contar con una red que las uniera. Además, expresan que quieren trabajar para la mejora de la calidad de vida del barrio, a nivel individual, familiar y comunitario, queriendo incluso constituirse como asociación. El empleo de metodologías participativas, apoyándonos de diferentes técnicas como la observación o la entrevista, genera cambios profundos y a largo plazo en pro del beneficio social. En este caso, las mujeres son las protagonistas de conseguir que en el barrio, partiendo de su propia cultura e idiosincrasia, se construya un camino que les lleve a lograr los objetivos que se planteen, donde el valor más importante sea la vida.

Abstract

Create networks to transform reality together with the protection of human rights and the women empowerment, are statements which frame part of the community intervention in the suburb of Tira Chapéu, Cape Verde, an action that began last year and still continues today. Through an active-participative this investigation aims to meet the expectations of a group of ten women, all of them mothers and workers, who are in conditions of social risk. Rede Borboleta is one of the results arising from the women decision and need to join a network which could bring them together.

Furthermore, they show their desire to work in order to improve the quality of life in the

neighbourhood, in an individual, familiar and communitary level, even wanting to establish themselves as association. The use of participatory methodologies, supported by differents techniques such as observation or interview, generates depper and long term changes. To get that in their neighborhood this case, women are the protagonists to get in the neighborhood, starting from their own culture and idiosyncrasy, is built a way which leads them to achieve their own goals, where the most important value is life.

Palabras clave: Intervención comunitaria; mujer; empoderamiento; cooperación internacional, unión.

Keywords: Community intervention; woman; empowerment; international cooperation; unión.

Introducción

Pisar un lugar por primera vez y saber que nunca lo vas a poder olvidar. Ese sentimiento nos inundó cuando llegamos a Tira Chapéu. El pasado año, realizamos las prácticas del Grado de Pedagogía en ACRIDES, una asociación que atiende a la infancia desfavorecida en Cabo Verde, África. Durante dos meses y medio, vivimos una experiencia que cambió nuestras vidas para siempre.

Como dijo Mark Twain: "viajar es un ejercicio con consecuencias fatales para los prejuicios, la intolerancia y la estrechez de mente"; en otras palabras, viajar nos permite aprender, crecer y soñar. Nuestra experiencia en Cabo Verde trabajando con un grupo de mujeres en un barrio periférico es lo que motiva la elaboración de este trabajo. La *Rede Borboleta* es el resultado del trabajo realizado que comprendió la observación de fenómenos en el barrio de Tira Chapéu, el análisis de las necesidades de la zona y el descubrimiento de las características propias de la comunidad del mencionado barrio, sin duda un reto personal y profesional.

Pero, ¿qué es la *Rede Borboleta*? Es un proyecto que comenzó como una pequeña actividad de formación y actualmente, es una asociación de mujeres en construcción. Es relevante adentrarnos en el significado etimológico de las palabras, pues ellas encierran el sentido de este proyecto. En primer lugar, el concepto Rede hace referencia a "red" en castellano; hablamos de unidad, participación y diálogo; mientras que *Borboleta* significa "mariposa", relacionando este concepto con la metamorfosis social, la fuerza de la mujer y la belleza de la vida. Por esto, la *Rede Borboleta* defiende por encima de todo los Derechos Humanos, los Derechos de la Infancia y también se une a los Objetivos del Milenio, promoviendo específicamente la equidad de género y el empoderamiento de la mujer.

Además, se trabaja desde una perspectiva de género de una manera sistémica-participativa. Como bien dicen los promotores de las metodologías participativas, la participación ha de verse como un ejercicio de creatividad colectiva para buscar alternativas en pro del bienestar y la mejora social. Y eso es lo que se quiere conseguir en el barrio de Tira Chapéu, que desde su propia cultura, su propia realidad y su propia gente, se construya un camino que les lleve a lograr los objetivos que se planteen, donde el valor más importante sea la vida.

1. Marco teórico

Dado que la mira central de este trabajo estará puesta en una experiencia de cooperación en Cabo Verde, es importante entender la lógica que sigue la cooperación en dicho país antes de profundizar en la temática, ya que no hablamos de la misma idiosincrasia que podemos percibir en España. Más bien está marcada por una clara relación de dependencia Norte-Sur, como ocurre en la mayoría de acciones de cooperación con África.

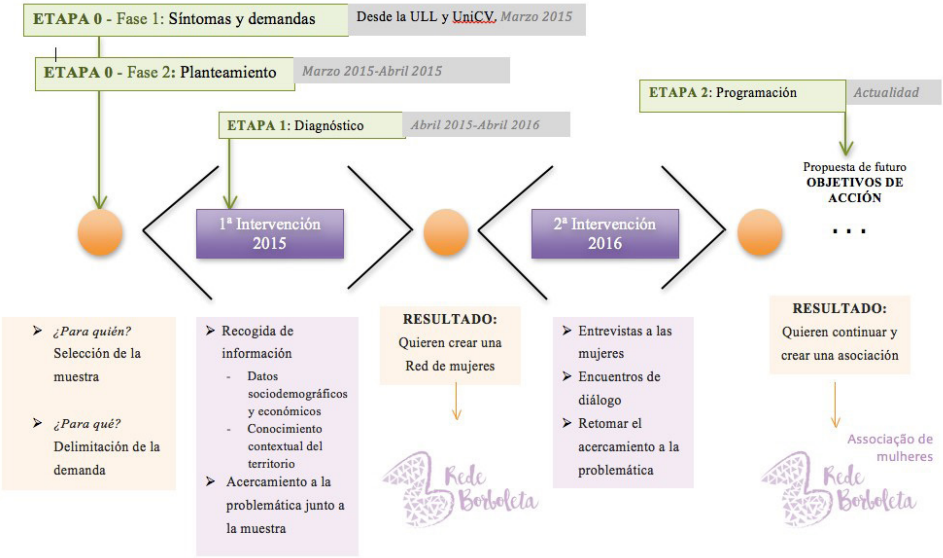
No podemos obviar, que la cooperación educativa funciona como un instrumento de ayuda y apoyo, aportando mejoras al desarrollo pero, ¿atendemos realmente a las necesidades expresadas por la población o más bien les inducimos a hacer lo que creemos que deben hacer? Por esta razón, este proyecto no quiere saltarse el principio básico de autodeterminación.

Para que se pueda lograr un desarrollo y la consecución de metas, cada ser humano ha de tener la posibilidad de decidir con respecto a ciertas actividades que afecten a su vida privada. Por lo tanto, estamos hablando de participación, un proceso con diferentes fases y niveles de desarrollo que implica tomar conciencia de la necesidad de cambio. Esta idea es la que impulsa la Rede Borboleta pues creemos que, para que un proyecto como este tenga un impacto comunitario; además de lograr una transformación significativa e influyente, se ha de implicar a la población en su conjunto en la mejora de sus condiciones de vida.

Las cosas no hay que hacerlas por hacerlas, es fundamental comprender cómo funcionan las diferentes realidades, teniendo presente que cada vez que intervenimos en la realidad, ésta se modifica. En este trabajo se ha seguido una metodología cualitativa que permite el estudio y análisis de la situación de la comunidad, llevando a cabo un trabajo intensivo que combina la investigación, la tarea educativa y la acción social. Como destaca Greenwood es necesario generar espacios para el aprendizaje y la creación de experiencias conjuntas donde se asumen los problemas identificados por los propios actores locales o en nuestro caso, un grupo de mujeres del barrio de Tira Chapéu. Son ellas las que fijan los objetivos a alcanzar. Por todo esto, consideramos que la investigación-acción participativa no es un método o una receta en sí misma, más bien es una estrategia para orquestar los procesos participativos de reforma social y precisamente por ello ha sido la estrategia elegida para llevar a cabo una intervención comunitaria en un contexto desfavorecido.

2. Marco empírico

A lo largo del proceso encontramos diferentes momentos de trabajo. En primer lugar una etapa donde se abordan los síntomas y las demandas y, a continuación, se lleva a cabo el planteamiento de la acción señalando los objetivos y la muestra. La siguiente etapa es la etapa de diagnóstico, en los que se señalan las dos intervenciones realizadas. Y por último, pero no menos importante, la etapa de programación, donde se presenta una propuesta de futuro y objetivos de acción, proceso que continúa hoy en día. Para mayor claridad, añadimos un esquema del proceso:



Etapa de pre-investigación

Fase 1: Síntomas y demandas

El hecho de que la demanda tanto del programa de prácticas como del programa formativo para mujeres surja desde la ULL, marca la pauta pues no es una demanda expresada ni por ACRIDES ni por las mujeres y eso debemos tenerlo en cuenta a lo largo de todo el proceso.

Fase 2: Planteamiento de la investigación

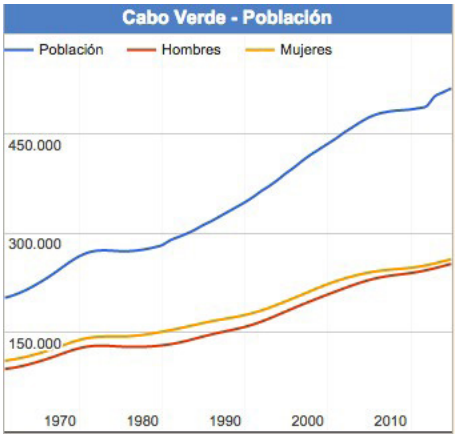
Sobre esta base nos plateamos un objetivo claro que es conocer las expectativas de un grupo de diez mujeres caboverdianas de Tira Chapéu. Se trata, en cierto sentido, de una demanda inducida que hemos querido hacer aflorar en pro de la mejora familiar y comunitaria. Sin embargo, esto presenta limitaciones culturales y lingüísticas, así como el hecho de requerir de mucho tiempo para poder realizar análisis más profundos.

A través de las observaciones asistemática y las entrevistas no estructuradas realizadas a los diferentes miembros de ACRIDES, así como la fortaleza que es ir conociendo desde dentro parte de la realidad del barrio, nosotras junto con la trabajadora social, seleccionamos la muestra que generaría todo el proceso que va a implicar progresivamente a otros actores sociales. La selección de la muestra de realizó basándonos en tres aspectos:

• Que las mujeres tuviesen su residencia en el barrio de Tira Chapéu.
• Que fuesen madres (y/o abuelas) de algunos de los menores que acuden regularmente al Centro de Día de ACRIDES en Tira Chapéu.
• Que mostrasen de alguna manera un espíritu participativo y solidario.

Es importante caracterizar a las mujeres, todas ellas unidas por el barrio, por ACRIDES y por sus condiciones de vida. Muchas de ellas son vendedoras ambulantes, por tanto si no están

vendiendo están cocinando o preparando lo que van a vender. A todo ello hay que añadirle la realización de todas estas acciones en solitario, pues el papel del hombre y el desempeño compartido de las tareas, se reduce a que toda la responsabilidad recae sobre la mujer. Todas ellas de mediana edad y con un bajo poder adquisitivo.



Etapa de diagnóstico

Una vez definido el *para qué* y *para quién*, se comenzó una recogida de información general y específica sobre el contexto, empezando por un estudio del marco general del país a través de un estudio sociodemográfico. Asimismo, nos centramos en el barrio de Tira Chapéu, las familias y la comunidad, teniendo siempre el foco en la mujer.

Recogida de información:
Datos sociodemográficos y económicos de Cabo Verde

Cabo Verde concluyó el año 2014 con una población de 518.000 personas, lo que supone un incremento de 6.000 habitantes respecto al año anterior. Como vemos, es un país con muy poca población comparado con el resto de los 196 estados que componen la tabla de población mundial, no obstante está en aumento con una densidad de población media de 129 habitantes por km2.

Cabo Verde está situado en África occidental, con una superficie de 4.030 Km2. Su moneda oficial son los Escudos caboverdianos, cuya equivalencia es 1,00€ = 109$. Consideramos importante decir que el PIB per cápita en 2014 fue de 2.718€ euros, un buen indicador de la calidad de vida, lo que hace que Cabo Verde se encuentre en la parte final de la tabla internacional, en el puesto 122 de 180 países.

Recogida de información:
Datos contextuales del barrio de Tira Chapéu

Tuvimos el privilegio de conocer el barrio de Tira Chapéu de manera muy cercana pues de lunes a viernes, caminábamos desde nuestro lugar de residencia hasta el barrio. Con el paso de los días pudimos ir concretando cada vez más las observaciones asistemáticas realizadas en la primera fase, quedando de la siguiente manera:

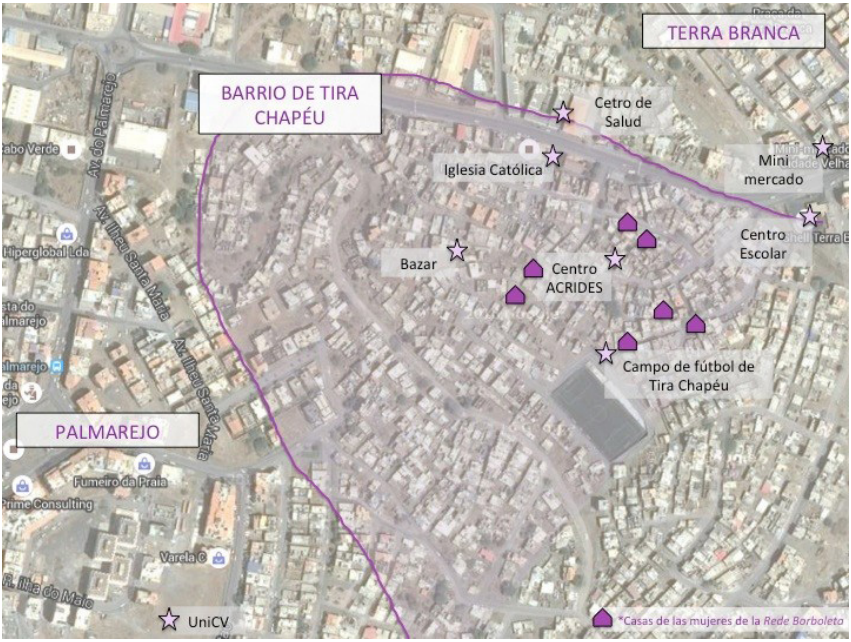
1. Barrio en situación marginal. En Tira Chapéu se vive en unas condiciones precarias: falta de agua corriente, multitud de escombros y basura. Posee una estructura urbana desordenada, con viviendas pequeñas y, en muchas ocasiones, inhabitables. La inseguridad social, junto con el alcohol, las drogas y la prostitución, están a la orden del día en el barrio. El sentimiento de comunidad radica en el hecho de compartir ese vínculo de exclusión social, marginación y pobreza.

2. Importantes relaciones entre ACRIDES y las familias. La asociación influye mucho en las dinámicas familiares ya que asegura la protección de la infancia fuera del horario escolar. Esto permite que la familia pueda salir en busca de dinero con la tranquilidad de que los menores están protegidos y además de se les preste un servicio educativo.

3. Gran presencia de la figura de la mujer como motor familiar y comunitario. Trabajadoras y madres, todas ellas llevan sobre sus hombros la responsabilidad de la carga familiar. Por ello la estructura familiar caboverdiana la conforman núcleos monoparentales. La escasa presencia de la figura paterna se ve motivada por la propia cultura del país, patriarcal y por las altas cifras de emigración. La mujeres, a pesar de los esfuerzos por parte del gobierno caboverdiano, sigue sufriendo discriminación y violencia doméstica, visto como un hecho común. Precisamente por ello, sabemos que el cambio requiere años y generaciones, pero es un cambio posible por el cual vale la pena luchar.

En este momento, queremos mencionar que la evaluación realizada del contexto fue asistemática y holística. Lo anteriormente nombrado sólo son algunos problemas que nosotros hemos creído que tienen. Sin embargo, es en este punto donde comenzamos el acercamiento a las mujeres teniendo con ellas diferentes encuentros y diálogos.

Para dar fuerza a todo lo mencionado, adjuntamos un ecomapa de Tira Chapéu.



Primera intervención – 2015

La primera intervención, que abarca desde la recogida de información hasta el acercamiento a la problemática, tuvo lugar entre marzo y mayo de 2015. No obstante, el acercamiento con las mujeres de forma grupal, fue más intenso en el mes de abril.

No obstante, previamente nos acercamos a sus casas, no sólo para conocerlas personalmente, sino también para conocer a su familia y las condiciones en las que viven. Mientras, diseñamos las invitaciones personalizadas para entregárselas una a una con el fin de invitarlas al comienzo de los encuentros grupales. Esas visitas nos permitieron irlas conociendo cada vez más. A través de la observación y entrevistas no prediseñadas, descubrimos rasgos de las mujeres e información de la comunidad, resultados ya nombrados en el apartado "recogida de información". Así mismo preparamos unas pequeñas cápsulas formativas para impartir en las sesiones en base a lo observado e investigado, siempre incluyendo actividades de participación donde el foco de atención esté sobre ellas.

Segunda intervención – 2016

Tras la experiencia del primer viaje a Cabo Verde y el momento del proceso en el que la *Rede Borboleta* se encontraba, en abril de 2016 regresamos a Cabo Verde por dos semanas. Nada más pisar tierras caboverdianas, nos acercarnos al barrio de Tira Chapéu para reconectar con las mujeres de la *Rede Borboleta.* El objetivo de esta segunda intervención fue recuperar el trabajo de campo, en otro marco, que es este proyecto concreto y no desde unas prácticas con diversos objetivos y con diversas funciones. El objetivo que nos proponemos en esta ocasión es determinar cuáles son sus necesidades y sus expectativas.

Visitamos a cada una de las diez mujeres que asistieron, o al menos fueron invitadas, a las sesiones del pasado año tocando puerta por puerta. Celebraron nuestra llegada y hablaban de la *Rede Borboleta* con mucha emoción. Tras este primer encuentro, visitamos a los menores del Centro de Día de ACRIDES, así como a los educadores para poder hacer una triangulación de la información. Observamos muchos cambios, como el hecho de que ya no había técnicos contratados, sino que todos ellos asistían de forma voluntaria. Viendo la situación en la que se encontraba la institución, les avisamos de los encuentros que nos gustaría llevar a cabo con las mujeres y, a continuación, nos encargamos de movilizarlas por nosotras mismas.

Con respecto a las acciones a realizar, más allá de los encuentros no planificados en las casas y en el barrio, planteamos las sesiones con el objetivo de conocer si persistía esa motivación de continuar con el movimiento *Rede Borboleta.* Efectivamente, y para nuestra alegría, esa idea e inquietud seguía en al menos seis de las diez mujeres. Precisamente por eso nos propusimos continuar profundizando en sus expectativas y necesidades dando siempre el enfoque de alcanzar los objetivos comunitarios que ellas se propusieran e impulsar que se conviertan en el motor de cambio para trasformar la realidad.

Así se refuerza que la metodología elegida es la correcta pues los beneficios que se van logrando son a largo plazo respetando en todo momento la idiosincrasia de la comunidad, es decir sus tiempos, su cultura y sus propuestas. Para extraer aún más información nos propusimos realizar una entrevista individual a cada una

de las mujeres. A pesar de nuestros intentos, la barrera lingüística y el nivel de comprensión de las mujeres no nos lo pusieron muy fácil. Todas ellas coincidieron en recalcar la importancia de ayudarse mutuamente, empezando por los menores y terminando por la comunidad en su conjunto, teniendo como elementos claves el diálogo y la solidaridad. Así mismo, quieren unirse para sumarse a la lucha de los Derechos de la Infancia.

Etapa de programación

La parte que nos toca, al fin y al cabo, es continuar como facilitadoras sin la pretensión de seguir interviniendo intensivamente sino poco a poco ir desapareciendo y que ellas tomen las riendas. Nuestro objetivo era despertar la inquietud en un grupo de mujeres concreto y específico. Hemos conseguido dicho objetivo así como lograr que este grupo se identifique con una misión que han definido previamente.

Como se observa en el esquema del proceso, los resultados de la segunda intervención dan lugar a un nuevo ciclo, aún por madurar, cuyo plan de acción futura es la constitución de la asociación de mujeres de Tira Chapéu Rede Borboleta. Por esta y por mil razones más, se prevé continuar con la experiencia. Somos conscientes que con intervenciones esporádicas no es posible analizar los problemas estructurales de un barrio como el de Tira Chapéu. Por eso decimos que aún nos encontramos en un nivel muy básico, esto es sólo el comienzo, ahora toca el lanzamiento del movimiento en las redes sociales, formalizar la asociación construyendo con ellas un proyecto concreto para la constitución de una asociación. Una vez esté la asociación creada, siguiendo el estilo de Barbero y Cortés, nos vamos dejando una transferencia de conocimiento y herramientas de empoderamiento durante el proceso.

3. Resultados

En un primer momento, el miedo y la duda intentaron impedirnos creer en que lograríamos algo. Los quehaceres cotidianos de las mujeres ocupan todo su tiempo; trabajar, preparar la comida, limpiar la casa, atender a sus hijos/as, etc. A pesar de todo ello y las condiciones de pobreza que viven estas familias, las barreras del idioma y el tiempo que nos quedaba para volver a Tenerife, decidimos convertir el veneno en medicina, cambiando el miedo y la duda por confianza y paciencia. Gracias a esta toma de conciencia y a la metodología llevada a cabo para el logro de los objetivos, se logró que a día de hoy participe activamente más del 70% de las mujeres seleccionadas. A través de ellas se realizó una priorización de las treinta familias en peor situación socioeconómica, para hacer entrega de materiales didácticos, así como juegos y ropa. Tras la segunda intervención, las mujeres reunieron a treinta familias para hacer una entrega oficial y poder hacer un chequeo del uso y cuidado de los materiales.

Otro de los resultados ha sido que a través de la postura y actitud que muestran las mujeres de esta red; de distintas personas unidas con un mismo propósito, ha inspirado a que otras mujeres del barrio deseen implicarse y colaborar con ellas, dándose cuenta de que si trabajan unidas por el bien del barrio ellas también obtienen beneficios. Esto no hubiera sido posible sin la presencia y ayuda de ACRIDES quienes se esfuerzan asiduamente por mejorar la vida de estas familias, nos brindan un espacio y apoyan desde la cercanía y la lejanía.

Además superando nuestras expectativas, cada vez son más las personas que quieren participar y colaborar con este proyecto, pero también de manera colectiva y creando nuevas redes y vínculos como es el apoyo de la Asociación Signo de Vida, en Tenerife.

Actualmente y a demanda de las protagonistas del proyecto, estamos poniendo las causas necesarias para constituir Rede Borboleta como asociación, para dar visibilidad y ampliar el movimiento entre otras cosas, de las mujeres.

"Como nadie nos dijo que era imposible, lo estamos haciendo."
Albert Einsteing

Conclusiones

Este barco zarpó hace algo más de un año, en un principio no sabíamos a qué puerto íbamos a llegar y tampoco teníamos claro cómo lo haríamos. Eran muchas las diferencias que enfrentamos nada más llegar al aeropuerto. Nunca nos llegamos a imaginar lo que nos quedaba por vivir una vez nos adentráramos en el interior de su cultura y la realidad que se vive especialmente en los barrios, dado que se trata de un lugar donde los contrastes generan aún más desigualdad, aún más duda, aún más pobreza.

Gracias al desafío que surgió de trabajar con las mujeres, pudimos darle aún más sentido a esta travesía y así visualizar y no perder de vista nuestro faro, el lugar a donde queremos llegar. Debemos tener claro que si sentimos una nítida determinación hacia un objetivo pero seguimos actuando como siempre, será como quedarse en el puerto viendo salir los barcos pero sin montarse en alguno. Si sólo actuamos, sin determinación, sin tener claro cuáles son los objetivos, corremos el riesgo de ser sujetas de aquella frase, atribuida a Séneca: "ningún viento es favorable para el que no sabe a qué puerto se dirige".

Por esta razón decidimos desaprender para aprender, partiendo de conocer un poco más cómo son, cómo piensan, cómo actúan, cuáles son sus costumbres, cuál es su historia. etc. Todos aspectos fundamentales para poder crear algo de valor, siendo concientes de que la base del éxito erradica en llevar a cabo este tipo de metodologías de participación-acción, pues confiamos plenamente que la mejor forma de trabajar y crear vínculos entre diferentes personas, es a través de la acción conjunta, del respeto, de la riqueza que aporta la diversidad y todo esto sustentado por el diálogo.

De este modo comprometidas a crear valor con nuestras acciones y trascendiendo todas las diferencias establecidas por el ser humano, García Lorca, clamó *"soy hombre del mundo hermano de todos"*. Gracias al diálogo con actitud abierta es posible unir a personas distintas y lograr la armonía. Aquí yace la cultura de paz; en el diálogo. Nos gustaría finalizar con un fragmento del escritor japonés Daisaku Ikeda, que para nosotras condensa la esencia de lo mucho que hemos y estamos aprendiendo en esta travesía gracias al encuentro de tan maravillosas personas, a las que estamos muy agradecidas.

"El intercambio genuino sólo puede producirse cuando las personas se acercan con un honesto sentimiento de igualdad, respeto mutuo y valoración de las culturas ajenas. Cuando todos veamos el mundo de esta forma, habremos construido una nueva "ruta espiritual de la seda" que una a Oriente y Occidente, al Norte y al Sur, con ánimo de confianza y respeto"

Sola llego antes, pero **juntas** llegamos **más lejos...**

Referencias bibliográficas

ARNANZ MONREAL, L. (2011). Metodología participativa y cooperación para el desarrollo. Madrid: Observatorio Internacional CIMAS, pp. 1-14. Recuperado de: http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2011/04/Metodologia-participativa-y-Cooperacion.pdf

CÁCERES RODRÍGUEZ, C. (2015-2016). Apuntes de la asignatura Evaluación familiar y comunitaria. Máster en Intervención Familiar. Facultad de Psicología. Universidad de la Laguna.

GONZÁLEZ PÉREZ, Mª I. (2013). Desarrollo, cooperación y educación, Cap.2 en: Guía de Cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo. Biblioteca nueva

GRENWOOD, D. (2007) Pragmatic Action Reserch, International Journal of Action Research 3 (1-2), pág., 146.

MARTÍN, P., Y PAÑO, P. (2005). Un ejemplo de aplicación de metodologías participativas: el OPCIIL, en Leganés. Estrategias para la participación social. Madrid: Educación social, 30. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165496/375189

RED CIMAS. (2015) Metodologías Participativas. Sociopráxis para la creatividad social. Serie: Metodologías cuantitativas y cualitativas en ciencias sociales. Madrid: editorial Dextra S.L.

VOLIO MONGE, R. (2008) Género y cultura en la planificación del desarrollo. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Canaria para el desarrollo.

LA TRANSFERENCIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: LAS RECOMENDACIONES DEL BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO PARA LA ESCUELA SECUNDARIA EN ARGENTINA Y BRASIL

Kasprzyk, César Mauricio
Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina
mauriciokas@hotmail.com

Ruiz, Guillermo Ramón
Universidad de Buenos Aires-CONICET, Buenos Aires, Argentina
gruiz@derecho.uba.ar

Resumen

La transferencia ha estado presente en el desarrollo de los sistemas educativos nacionales, quizás su principal distinción en la globalización contemporánea estaría dada por las nuevas realidades espaciales que si bien mantienen también desbordan al Estado-nación como eje analítico central del estudio de la transferencia. Las dimensiones espaciales en las cuales operan las instituciones, los sistemas y las políticas educativas revelan nuevos modos en los que se gobierna la educación formal. En este trabajo se aborda los proyectos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para el financiamiento de políticas educativas que han reformado la escuela secundaria en Argentina y Brasil en el período 2003-2015.

La incidencia de los Organismos Internacionales de crédito en América Latina no conforma un proceso reciente. En la última década se han intensificado las iniciativas del organismo económico para reformar la escuela secundaria. Los montos de financiamiento del BID han ascendido considerablemente, a la vez que se han modificado las estrategias de intervención en los países, tornándose mayoritaria la cooperación técnica y la denominada política de mejoramiento de la calidad y la equidad educativa. Se considera que la agenda del banco incide en los debates nacionales sobre la política educativa y el rol del Estado nacional en la regulación de la educación formal y las estructuras académicas de los sistemas educativos.

Dichas reformas educativas han modificado diferentes planos de la escuela secundaria, introduciendo la política de articulación entre la escuela y el ámbito laboral, a través de las competencias adaptadas a los requerimientos de la empresa, la evaluación de los resultados del aprendizaje y la flexibilización del régimen pedagógico. Desde una perspectiva crítica, se considera que dichas modificaciones de la escuela secundaria no han llegado a afectar al núcleo duro de la organización escolar, quedando así en un plano superficial de las reformas educativas.

Abstract

In this paper we focus on policy transfer regarding the Secondary Education in South American countries: Argentina and Brazil, in order to identify recurrences among the problems, their possible interpretations, and their current processes of reforms, taking into account the Inter-American Development Bank (IBD) influences. More recently, the increasing attention on educational internationalization has enlarged the pool of activities, projects and perspectives linked to the field, in which International Organizations -as the IBD- have a major part. For this purpose, first, we analyse the global level and the regional contexts in which educational reforms have taken place in the last decades. Second, we look at the reforms of secondary education -in these two countries- doing a normative description of academic changes in their schooling systems. Third, recognizing the complexity of current global networks and the dynamic of interaction, we approach the secondary education IBD programs for Argentina and Brazil challenging the assumption that globalization leads to homogenization and results in the international convergence of educational systems. Finally, we discuss the meaning of secondary education reform in order to identify current convergences in academic forms of secondary school and the constraints of their implementation according to academic traditions and the educational local settings. In this work, we discuss some of the more recent consequences of two IBD programs (for each country: Argentina and Brazil) for secondary education taking into account their specific diversity.

Palabras clave: Políticas educativas, transferencia, organismos internacionales, escuela secundaria

Keywords: : educational policy, policy transfer, international organizations, secondary school.

Introducción

Una tendencia recurrente en los estudios sobre la educación en América Latina ha sido englobarla bajo indicadores comunes, homogeneizantes, que dieron lugar a interpretaciones generalistas y esto ha encubierto la diversidad educativa de la región. La recurrencia de reformas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas décadas se ha montado sobre realidades educativas diversas y por ende, incluso en los casos de la aplicación de programas de reforma similares, los resultados han sido diferenciales. Dichas reformas educativas han modificado diferentes planos de los sistemas escolares como la formación general, las políticas curriculares, la formación vinculada con el mundo del trabajo, la evaluación de la calidad de los diferentes niveles, la formación de profesorado y la educación universitaria.

Un rasgo caracterizado por las investigaciones que se han llevado a cabo a partir de los años noventa ha sido la identificación de la presión que sufrieron los Estados nacionales por parte de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo para que se efectuaran modificaciones estructurales de los sistemas educativos en consonancia con los procesos de reforma del Estado. La educación reformada se vio altamente afectada por el incremento de las desigualdades sociales, las nuevas

formas de exclusión social (que se sumaron a la estructurales e históricas) así como la consecuente crisis de cohesión social. Sobre este contexto de desigualdades educativas, enmarcadas en desigualdades sociales mayores e históricas, se instrumentaron diversas reformas con el inicio del nuevo siglo (Ruiz y Molinari, 2015).

Un aspecto a considerar en este sentido está dado por la identificación de una arquitectura internacional de organismos e instituciones que luego de la Segunda Posguerra Mundial han surgido en el contexto global con un fuerte discurso de compromiso con el desarrollo educativo de los países, la expansión de la escolarización masiva y el fomento del derecho a la educación. Si bien diversos instrumentos internacionales de derecho han consagrado definiciones que ubican a la educación como uno de los derechos fundamentales de los seres humanos (Cardinaux, 2014), algunos Organismos Internacionales han consagrado recursos a partir de la década de 1960 a la promoción de la educación para el desarrollo y a la educación para todos ya hacia finales del siglo XX. Inicialmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por su sigla en inglés) tuvo el protagonismo en la promoción internacional de la educación vinculada con el desarrollo de los países, auspiciando ambiciosas conferencias regionales durante las décadas de 1960 y 1970. Sin embargo, en la medida en que el avance de la Guerra Fría se tornaba más significativo, el apoyo y confianza en el rol de la UNESCO como institución principal para el desarrollo educativo mundial se fue deteriorando a la par que se politizaban fuertemente los debates internos dentro de esta organización (Mundy, 1999; 2016). De esta forma los esfuerzos internacionales se fueron reduciendo, la arquitectura de proyectos se concentró en transacciones bilaterales de corto plazo y alcance limitado. Algo que en gran medida continúa hasta el presente.

Durante la década de 1980 en el marco de la ejecución de políticas de ajuste estructural y austeridad en los gastos que suponían la implementación de políticas sociales, se llevó a cabo un intenso debate internacional sobre los roles y las responsabilidades que tienen los organismos internacionales, los programas de las Naciones Unidas y los gobiernos de los Estados más pobres y subdesarrollados en cuanto al desarrollo de políticas y planes destinados a atender las necesidades básicas de los sectores más pobres del mundo. Sin embargo, también en la década de 1980 se evidenció la presencia cada vez más notoria (como fuente de recursos financieros internacionales destinados a programas educativos) de Organismos Internacionales de financiamiento. En particular el Banco Mundial se convirtió en la fuente más importante de recursos financieros destinados al desarrollo educativo y en la usina de políticas de reformas educativas particularmente incisivas y penetrantes en los países con economías más pobres y con bajos niveles de desarrollo humano. Altamente influido por las orientaciones ideológicas del gobierno de los Estados Unidos, el Banco Mundial dio lugar al desarrollo de un marco político de reformas educativas que promovían la reconfiguración de los sistemas escolares (sobre todo de los países más pobres, receptores de los préstamos internacionales de esta entidad bancaria), para acotar sus costos, reducir su burocracia y promover la inversión estratégica de los préstamos monetarios en capital humano a efectos de lograr el crecimiento económico de los países más pobres (Ruiz, 2016).

A continuación centraremos el análisis en la influencia que ha tenido otro organismo internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el financiamiento de las políticas educativas que han llevado adelante reformas en la escuela secundaria en Argentina y Brasil en el período 2003-2015. En este trabajo aspiramos a revisar el concepto de transferencia a la luz de las conceptualizaciones más

recientes que permiten considerarla no como un proceso lineal y unidireccional, sino como uno circular y recíproco. Los casos de reformas en la escuela secundaria de Argentina y Brasil evidencian avances y retrocesos que dan cuenta no sólo de la influencia que puede tener un Organismo Internacional como el BID sino también del desarrollo histórico específico de cada uno de los sistemas educativos nacionales.

1. El BID como transmisor de propuestas educativas para América Latina

Se identifica que el BID define acciones y negocia créditos con los países prestatarios -en este caso Argentina y Brasil- con lo que define, en cierta forma, la agenda educativa en la cual se discuten los intereses del Banco. En esta línea de acciones desarrolladas en el período que abarca el estudio, se identifica en Argentina al Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU) aprobado por el BID en el año 2008 y en Brasil al Programa de Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) como políticas que instituyen una determinada ideología económica acerca de la educación sustentada con prioridades del organismo y un financiamiento considerable. El costo total del proyecto para Argentina es de USD 1.808.610.000 mientras que para Brasil asciende a USD 1.000.000.000. Ambos proyectos están diseñados como CLIP, lo que implica, que están compuestos por una serie de etapas o sub-proyectos a ser implementados sucesivamente.

Por otra parte, se observa que entre los años 2003 y 2015 el BID ha aprobado un total de diez proyectos para el sector educación y actualmente dos se encuentran en proceso de preparación. En el periodo que comprende el estudio se identificaron siete proyectos de cooperación técnica para el sector educación (aprobados, implementados y en preparación). Al realizar el relevamiento hemos observado que de los once proyectos que financió el BID para el sector Educación en Argentina en el período 2003-2015, siete declaran como objetivo incidir en la escuela secundaria, dos proyectos específicos para el área de la escuela secundaria técnica, un proyecto destinado a educación primaria, y un proyecto destinado al área de transición escuela-trabajo. En el caso de Brasil, el BID ha financiado entre 2003 y 2015[1] un total de veintidós proyectos para el sector educación, además, actualmente se encuentran en preparación tres proyectos para el mismo sector. De los mencionados proyectos siete se encuentran vinculados directamente a la escuela secundaria y tres a la transición escuela-trabajo.

Según se indagó, el BID financia dos tipos de proyectos a través de los cuales interviene en la construcción de la agenda de políticas educativas; por un lado el banco financia proyectos denominados “operaciones de préstamo” a través de los cuales los países obtienen financiamiento externo. En el caso de ambos países -en el sector Educación- los préstamos también implican una contrapartida por parte del país. Por otro lado, se identifican proyectos denominados de cooperación técnica. Esta clase de proyectos presentan como objetivos conocer experiencias educativas implementadas en otras jurisdicciones, generar análisis críticos de políticas en curso o finalizadas, financiar encuentros entre técnicos del Ministerio de Educación y responsables de

[1] En el caso de Brasil, si bien aquí señalamos el período 2003—2015, la aprobación del proyecto que tomamos aconteció a finales de 1999. Su selección obedece a criterios de comparabilidad entre los dos casos nacionales.

organizaciones que implementan innovaciones pedagógicas o financiar experiencias piloto de proyectos específicos. Estos proyectos cuentan con un financiamiento menor que las operaciones de préstamos y según la información analizada no son reembolsables.

En relación con lo anterior, y en contra de lo que circula generalmente, los programas de globalización neoliberal no desestiman el rol del Estado y su poder nacional, sino que estos todavía influyen considerablemente sobre el espacio territorial y temporal en el que la mayor parte de las personas adquieren su capacidad para operar globalmente y donde el capital ha de invertir (Carnoy, 1999). El autor sostiene que los Estados nacionales son los principales responsables del clima político en el que las empresas llevan a cabo sus actividades y los individuos organizan su vida social. A esta situación se agrega que los gobiernos nacionales, a través de sus funcionarios tienen exclusiva responsabilidad en cuanto a los acuerdos y negociaciones que establecen con los Organismos Internacionales.

Los informes que redacta el BID tienden a caracterizarse por poseer una mirada totalizante de las situaciones problemáticas que atraviesan los distintos países de América Latina. En lo que refiere al desarrollo educativo de la región se evidencia una importante diversidad en todas las dimensiones: normativa, académica, curricular, institucional, organizacional, presupuestaria. Sin embargo, en la difusión de los estudios realizados por Organismos Internacionales sobre la educación en la región en las últimas décadas se destaca la referencia a la educación en América Latina como si se tratara de un todo homogéneo (Ruiz, 2016).

Teniendo en cuenta las identificaciones o los diagnósticos que se realizan por parte del Banco, se elaboran recomendaciones según el sector del que provenga –educación, inversiones sociales, salud– de esta forma se abordan temas focalizado en determinados problemas. Se evidencia que para el área de educación el organismo identifica lo que considera situaciones problemáticas sobre las cuales intervenir, entre ellas se encuentran: bajos resultados escolares, desgranamiento educativo, población económicamente activa que no posee cualificaciones requeridas por el mercado laboral, pobreza de las familias de las cuales provienen los estudiantes, edificios escolares en condiciones deficitarias, inasistencia de los docentes, entre otros.

Se sostiene que desde el BID se concibe a la educación, en especial a la escuela secundaria como la causante del desarrollo económico para el conjunto de los países de América Latina a través del impacto de sus políticas en la población menos favorecida económicamente. En la elaboración de los proyectos se anticipa que a través de la implementación de los mismos se reducirá automáticamente la pobreza. Con lo cual legitima su accionar como organismo que provee cooperación técnica y financiamiento.

El lenguaje aparentemente neutral y técnico de los documentos de los organismos internacionales constituye a su vez una característica sumamente eficiente para persuadir la atención: la evidencia de los datos, los referentes empíricos que sustentan las propuestas, constituyen factores claves en la difusión de estas propuestas de reformas educativas que son altamente promovidas por los OIs (bajo el antifaz de la neutralidad del dato). Aquí se evidencia cómo las prácticas de medición de la calidad educativa, del rendimiento mensurable de los resultados de los sistemas escolares (en sus diversas dimensiones) y la producción de datos no son técnicas neutrales. Al contrario, ellas constituyen uno de los más exitosos instrumentos de políticas de gobierno: no se trata sólo de recolectar datos de rendimiento académico sino de un proceso de construcción de realidades educativas. Se trata de nuevas formas de construir y legitimar políticas. Las políticas de reformas educativas propiciadas desde estas perspectivas sostenidas por los OIs

aparecen construidas, legitimadas y puestas en acción a través de nuevos significados que son pensados para dar lugar a las mejores soluciones, las más eficientes, ante los problemas que estos datos reflejan o muestran. Se conforma así una comparación perpetua que sirve de base para políticas construidas en torno a diferentes ideas que circulan en todos los países (Ruiz, 2016).

De acuerdo con diversos estudios e investigaciones (Phillips, 2004; Moods, 2006), los IOs podrían ser pensados como transmisores principales de propuestas de desarrollo y de educación en América Latina, sobre todo a través de la difusión de nuevas normas, nuevos estándares y nuevos principios respecto a lo que consideran las "mejores" prácticas en el desarrollo educativo. En América Latina los OIs han ejercido su poder mediante la organización y la promoción de acciones apolíticas y técnicas con el fin de reformar la educación pública. La "imposición", la "armonización", "normalización" son algunos de los mecanismos utilizados por los OIs (Dale, 2005) en los países de América Latina para obligar o persuadir a utilizar sus principios y pautas de reforma educativa.

2. El BID en los programas educativos de Argentina y Brasil. Algunos casos

Al analizar la transferencia de políticas educativas, un primer aspecto a tener en cuenta está dado por las características que poseen los sistemas escolares. Argentina y Brasil han ejecutado reformas educativas que dieron lugar a una reconfiguración de las estructuras de los sistemas durante las últimas décadas. En el caso de Brasil luego de la aprobación de la ley de Directrices Educativas N° 9346/1996 se definieron dos niveles educativos, el primero relativo a la educación básica que incluía la educación maternal e inicial (de 0 a 5 años de edad) la educación primaria (de 6 a 14 años de edad) y la educación secundaria (de 15 a 17 años de edad); el segundo nivel es el relativo a la educación superior. A partir de esta definición la obligatoriedad escolar incluye dos años de educación pre-primaria, nueve años de educación primaria y tres años de educación secundaria con la obligatoriedad escolar suma catorce años.

En Argentina se aprobaron dos leyes generales de educación en el transcurso de trece años (entre 1993 y 2006). En ambos casos se ejecutaron cambios en las estructuras académicas con las consecuentes modificaciones en los niveles, ciclos y modalidades y en la cantidad de años de estudios obligatorios. Según el marco normativo actualmente vigente los niveles que componen el sistema educativo son la educación inicial (de 0 a 5 años), la educación primaria y la educación secundaria (que de acuerdo con la ley N° 26206/06 pueden tener dos opciones distintas de duración, opción a de 6 a 11 años y de 12 a 17 años respectivamente o bien la opción b de 6 a 12 años y de 13 a 17 años) y la educación superior. Lo cual totaliza al igual que Brasil catorce años de estudios obligatorios.

En el cuadro siguiente se puede identificar la extensión del rango de obligatoriedad contemporánea en algunos países del Cono Sur del continente Americano.

Tabla: estructura académica y educación obligatoria en países de América del Sur

PAIS	EDADES DE LOS ESTUDIANTES																	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Argentina	Educación Maternal				Inicial		Educación Primaria							Educación Secundaria				
Brazil	Educación Maternal				Inicial		Educación Primaria									Educación Secundaria		
Bolivia	Educación Maternal				Inicial		Educación Primaria						Educación Secundaria					
Paraguay	Educación Maternal				In.	Educación Primaria										Educación Secundaria		
Uruguay	Educación Maternal				Inicial – Educación Primaria								Educación Secundaria Básica			Educación Secundaria Superior		

Nota: Rango de educación obligatoria

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, si consideramos las propuestas de reformas educativas que provienen del BID y que se hayan traducido en proyectos de financiamiento para Argentina y Brasil, es posible identificar que en cada caso hay un número considerable de líneas de acción provenientes de este organismo a partir del nuevo siglo. Es importante destacar que muchos proyectos han sido aprobados en la década de 1990, sin embargo se ha visto retrasada su implementación debido a las crisis de las economías de cada país, posteriormente es posible evidenciar un aumento de la cantidad de proyectos con financiamiento del BID en los últimos diez años aproximadamente. Esto no obsta que no haya habido ejecución de proyectos existentes desde la última década del siglo pasado.

En este trabajo tomamos en consideración el Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU) de Argentina y el Programa de Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) de Brasil dado que ambos se centran prioritariamente en la escuela secundaria con acciones desde el nivel central del Estado con ejecución en las jurisdicciones (Provincias en Argentina y Estados en Brasil).[2]

En los dos países la estrategia desarrollada por el BID, enmarcada en la normativa citada se orientó a avanzar en temas de equidad, calidad, coherencia del sistema educativo, producción de información y monitoreo, entre otros, y, a garantizar el financiamiento que posibilite dicho avance. Ambos programas apoyaban esta estrategia educativa, fundamentalmente en el eje de la mejoría en los niveles de equidad a

[2] Argentina y Brasil poseen regímenes federales de gobierno. Argentina está constituida por 23 provincias y una ciudad autónoma que es la sede del gobierno federal. Brasil posee 26 estados y un distrito federal que es la capital del país. En ambos países cada jurisdicción (provincias o estados respectivamente) es responsable administrativa y financieramente de sus sistemas escolares. Es más, en Brasil los municipios son los responsables de la administración de la educación primaria.

través de dos frentes. En primer lugar garantizar la inclusión, permanencia en la escuela y graduación de niños y jóvenes provenientes de los estratos más pobres de la población para asegurar los 14 años de escolarización y así, contribuir a cerrar la brecha existente en las oportunidades educativas de los niños y jóvenes pertenecientes a distintos estratos de ingreso. El segundo frente buscaba contribuir a la mejora y ampliación de la infraestructura educativa con especial énfasis en las zonas prioritarias, es decir, de la cual procede la población beneficiaria del anterior "frente" (Documento Conceptual del Proyecto de Mejoramiento de la Equidad Educativa-Argentina, 2008, Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, 2007).

Según el BID, las acciones orientadas a mejorar la retención y graduación de los alumnos más pobres en el nivel secundario obedecen a la magnitud del problema de deserción en ese nivel educativo y a los costos asociados al abandono anticipado del sistema escolar. Entre dichos costos se encuentran: la baja productividad de la mano de obra y, por consiguiente bajas tasas de crecimiento económico; la mayor presión sobre el gasto público para el financiamiento de programas de alivio a la pobreza y la desigualdad; la reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad; y el fenómeno de la desintegración social.

En cuanto a los alcances de ambos programas, se esperaba que los alumnos asistentes a las escuelas afectadas en el PROMEDU o en el PROMED mejorasen sus niveles de desempeño, a través de una disminución en las tasas de repitencia y deserción, en particular en el nivel secundario. La operación se focalizará en niños y jóvenes de los estratos más pobres. Por ello, esta operación califica como un proyecto que promueve la equidad social, también califica como orientada a la reducción de la pobreza, ya que se considera que su disminución es automática en proyectos del sector educación básica.

Discusión y conclusiones

Los programas implementados en los últimos veinte años emergen como nuevas formas de regulación en el sistema educativo y promueven una lógica discursiva que sustenta la necesidad de descentralizar los servicios educativos hasta llegar a la escuela, dotándolas de mayor grado de autonomía e involucrando en la gestión de los centros a las familias y la comunidad. Al igual que en las políticas de becas, se observan continuidades en la promoción sostenida de descentralización de los servicios educativos. A su vez, estos discursos se encuentran en consonancia con la creciente privatización de los servicios educativos.

La desigualdad de América Latina así como la agudización de la fragmentación social son consideradas un peligro para el mantenimiento de la gobernabilidad. La cohesión social es considerada como medio para alcanzar un mayor crecimiento económico en la región en donde –se sostiene– se observan enormes desigualdades en la distribución de la renta, el mercado de trabajo, el acceso a "oportunidades de desarrollo humano" e infraestructura económica y social y la participación en procesos políticos (Oreja Cerruti, 2012). Frente a esta situación, el BID propone líneas de acción que una vez más apuestan a educación como condición para la superación de las desigualdades sociales y económicas, y considera que su intervención generará una reducción automática de la pobreza que caracteriza a la población beneficiaria. En el caso de la educación, estos discursos globales, promovidos por los OI´s sostienen que los usuarios deben poder contar con la participación en los establecimientos

educativos, los cuales a su vez deben poseer grados de autonomía institucional para ser autogestionados.[3]

En suma, consideramos que estas transferencias han modificado diferentes planos de la escuela secundaria en ambos países pero con formas específicas de influencia que han introducido articulaciones entre la escuela y el ámbito laboral y la evaluación de los resultados del aprendizaje y la flexibilización del régimen pedagógico. Desde una perspectiva crítica, se considera que dichas modificaciones de la escuela secundaria no han llegado a afectar al núcleo duro de la organización escolar y ni siquiera han avanzado hacia la universalización de la educación secundaria más allá de obligatoriedad. El análisis comparativo de estos dos programas auspiciados por el BID que se centran en reformas de la escuela secundaria de estos dos países demuestra la fertilidad analítica que posee el análisis del contexto histórico nacional ya que evidencia la relevancia que posee la cuestión de la circulación (de políticas, discursos, prácticas) en la actualidad. Lo local y lo global no son espacios independientes ni estáticos, sino que requieren ser revisados en sus diferentes escalas sobre todo cuando se trata de prestar/tomar prestado políticas de reformas educativas.

Referencias bibliográficas

Cardinaux, N. (2014). El derecho a la educación: discursos supranacionales versus materializaciones nacionales. Introducción. Journal of Supranational Policies of Education, 2, 3-4.

Carnoy, M. (1999) Globalización y reestructuración de la educación. Revista de Educación, 318, 145-162.

Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. Comparative Education, 41 (2), 117-149.

Más Rocha, S y Vior, S. (2009) Nueva legislación educacional ¿nueva política? En Vior, S., Más Rocha, S., Misuraca, M. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los curriculos y las instituciones? Buenos Aires, Jorge Baudino.

[3] En este sentido se entiende la promoción global de reformas escolares que incluyeran políticas de descentralización educativas que estaban a la vez incluidas en los procesos de reforma estructural de los Estados. Estas políticas apuntaban a lograr una reducción del Estado nacional y una paralela expansión de la injerencia de los Estados jurisdiccionales y locales, así como del sector privado. Por ello es posible identificar una dupla privatización/descentralización, donde la primera sería una modalidad específica de la segunda: una mayor descentralización de las decisiones sería un mecanismo válido para la movilización de recursos de forma más dinámica que superarían los problemas de gestión de las estructuras centralizadas de gobierno (Ruiz, 2016:4). Por otra parte, pese a los discursos que promueven la descentralización, es posible advertir una tensión entre la descentralización y la centralización, debido a que a la vez que el Estado nacional delega responsabilidades económicas a las jurisdicciones, se concentran atribuciones en el Poder Ejecutivo Nacional que ejerce facultades esenciales como la definición de las políticas, la injerencia en las escuelas a través de programas nacionales, la evaluación del sistema educativo y decisiones sobre el financiamiento interno y externo (Más Rocha y Vior, 2009).

Moods, L. (2006). What Kinds of Democracy in Education are facilitated by Supra- and Transnational Agencies? European Educational Research Journal, 5 (3), 160-168.

Mundy, K. (2016). "Learning in" on Education for All. Presidential Address. Comparative Education Review, 60 (1), 1-26.

Mundy, K. (1999). UNESCO and the Limits of the Possible. International Journal of Educational Development, 19 (1), 27-52

Oreja Cerruti, M. B. (2012). Los programas para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión: recomendaciones de los organismos internacionales y diseño de políticas en Argentina. 5º Encontro Internacional de Educação Comparada – Avaliação do Rendimento Escolar: Dimensões Internacionais, Belém do Pará.

Phillips, D. (2004). Toward a Theory of Policy Attraction in Education. En Steiner-Khamsi, G. (Ed.) The Global Politics on Educational Borrowing and Lending (pp. 54-67). Nueva York: Teachers College Press.

Ruiz, G. (2016) El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas de América Latina. JOSPOE 4, 2-17.

Ruiz, G. y Molinari, A. (2015) Teacher education reformed: Internationalisation of new academic formats and persistence of old issues in South America (129-148). En Olson, J., Biseth, H. y Ruiz, G. Educational Internationalisation. Academic Voices and Public Policy. Rotterdam / Boston / Taipe: Sense Publishers.

Documentos

BID (2007). Documento Conceptual Proyecto de Mejoramiento de la Equidad Educativa-Argentina-Banco Interamericano de Desarrollo 2007.

BID (2007). Relatório de Término de Projeto Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED. Número de Empréstimo: 1225/OC-BR Data do CRG: 13 de junho de 2007.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: UN ANÁLISIS COMPARADO DE LAS PROPUESTAS FORMATIVAS EN LA TITULACIÓN DE MAGISTERIO. RESEÑA DE UN TRABAJO FINAL DE GRADO DE PEDAGOGÍA

Aranda Muñoz, Cristina
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia, España
cristina.aranda@mail.ucv.es

Resumen

La educación en Derechos Humanos tiene un papel sustantivo a la hora de afrontar los retos educativos de un mundo globalizado. Instituciones internacionales, tales como la UNESCO o el Consejo de Europa, indican la necesidad de introducir este enfoque en la formación inicial de los maestros. Este trabajo establece, en primer lugar, un marco filosófico, jurídico y pedagógico de la Enseñanza en DD.HH., para luego proceder con el análisis de la implantación de este enfoque en la formación inicial del maestro. El trabajo concluye con la afirmación de que la Educación en DD.HH. supone una trascendente aportación al desarrollo de ciudadanos democráticos, cosmopolitas y comprometidos con la dignidad de la persona. Además señala la necesidad de ofrecer un plan de formación específica en DD.HH., dirigida a los pedagogos y a los futuros maestros.

Abstract

Human Rights Education has a substantive role in addressing the educational challenges of a globalized world. International institutions, such as UNESCO or Council of Europe, indicate the need to introduce HH.RR. education to initial teacher´s training. This essay establishes a philosophical, legal and educational framework for HH.RR. Education, in order to later proceed with the analysis of the implementation of this educational approach in teacher´s training. The study concludes with the statement that HH.RR. Education is a vital contribution to the development of democratic and cosmopolitan sense of citizenship. This approach manages to engage students with a sense of commitment to human dignity, at the same time it can develop a sense of solidarity and mutual responsibility. The essay concludes by underlining the need to offer a specific module or a training course oriented towards educators, and teachers in the field of HH.RR. Education.

Palabras clave: Educación en DD.HH., formación inicial de los maestros, ética de los Derechos Humanos, dignidad humana.

Keywords: HH.RR. Education, initial teacher´s training, ethics of Human Rights, human dignity.

Introducción: pedagogía y Derechos Humanos, una necesidad actual

La enseñanza en Derechos Humanos (DD.HH.) se debe en buena parte a la labor de la UNESCO, y del Consejo de Europa, dos instituciones que se han propuesto, tras las atrocidades de la II Guerra Mundial, la promoción de la paz y la convivencia entre las personas y las naciones. Este enfoque educativo se articula en torno a un valor considerado como valor universal, el de la dignidad de la persona. En este sentido, esta enseñanza pretende fomentar el respeto, la aceptación y la realización de cada uno de los miembros de la sociedad, sin distinción alguna y entiende la dignidad como un valor inherente a la persona, al margen de su pertenencia religiosa, cultural, étnica o nacional.

Al analizar el carácter actual de la sociedad, el sociólogo francés Bauman (2002) establece el término sociedad líquida, para describir su estado cambiante. Fundamentalmente, el sociólogo se refiere a hechos tales como el paro, la globalización y la diversidad cultural como fenómenos sociales que requieren respuestas tanto políticas como sociales y educativas para garantizar la cohesión social y el desarrollo de un sentido de comunidad. En esta línea, la Educación en DD.HH. se basa precisamente en una ética inclusiva que procura el reconocimiento de la diversidad e identidad cultural, con el fin de garantizar la integración y la cohesión social para los individuos en la sociedad plural. Se trata pues de una propuesta educativa imprescindible para garantizar una convivencia pacífica en un contexto tan multicultural y diverso como en el que se ve inmersa la sociedad española hoy en día.

Este estudio plantea la necesidad de formar a los futuros maestros en la Educación en Derechos Humanos como herramienta para el desarrollo de la ciudadanía cosmopolita. Además, recalca la necesidad de introducir contenidos basados en dicho enfoque pedagógico en su formación inicial. Se trata de analizar críticamente distintas propuestas de guías docentes para reflexionar sobre la formación inicial del futuro maestro en la enseñanza en DD.HH., ya que únicamente mediante maestros comprometidos con el sentido de la dignidad de la persona se podrá transformar la sociedad en una sociedad cosmopolita que comparta un sentido de comunidad (Durkheim, 1976).

1. Los principios éticos de la convivencia en las sociedades democráticas

Son muchos los autores que, en sus ensayos, reflexionaron sobre los principios éticos que deben regir la sociedad democrática. John Locke (2008) sostuvo que toda persona posee unos derechos naturales que no pueden ser violados por otras personas o por el Estado, y que la libertad individual y la tolerancia son los dos principios éticos que debe tener toda sociedad.

Por otra parte, Stuart Mill (2008) mantenía que solamente es justificable entrometerse en la

acción de cualquier miembro de la sociedad, si el único fin es la propia protección del individuo y de la sociedad. Al igual que él, Kant afirmó que toda persona por ser un ser racional debe ser tratada como un fin en sí misma y nunca debe ser considerada como un medio (1983).

La preocupación por los principios éticos de la sociedad sigue estando vigente y, además, adquiere más auge hoy en día. El concepto de Dignidad de la persona es una de las principales cuestiones en este discurso. Adela Cortina (2000), afirma que para que se reconozca la dignidad de cada persona y se pueda convivir de manera pacífica, es necesario que se establezcan unos principios de ética de mínimos.

Uno de los documentos que expresa esta ética de mínimos es la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada en 1948 por las Naciones Unidas. A pesar de que esta Declaración supone un gran avance en el ámbito de los Derechos Humanos, su alcance es limitado. Este hecho es especialmente patente en casos tales como los conflictos armados en países en vía de desarrollo, la pena de muerte, la esclavitud, el analfabetismo, las torturas y el racismo; salvo que el Estado soberano opte por intervenir, la comunidad internacional no tiene derecho a emprender medidas (De Lucas, 2006). Sin embargo, nuestra obligación, como sociedades democráticas, desarrolladas y comprometidas con la ética de los Derechos Humanos, es intervenir y defender a aquellas personas cuyos derechos son violados y que, lamentablemente, no gozan de una vida digna y de una convivencia pacífica.

2. Sociedad multicultural, diversidad cultural y educación en Derechos Humanos

La realidad multicultural ya es un hecho que caracteriza el continente europeo y supone uno de los mayores retos para el ámbito educativo (Escámez, 2003). En el caso de España, la sociedad ha experimentado una gran transformación a causa de la inmigración procedente de América, África y el Este de Europa. Según el Ministerio de Interior, el porcentaje actual de inmigrantes en la sociedad española es sobre un 9,54%. La integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida supone uno de los principales pilares de la política social de una sociedad democrática. (Bartolomé y Cabrera, 2003). El discurso sobre la inmigración está vinculado al discurso sobre la diversidad cultural. En este sentido, es importante señalar que la noción de cultura ha adquirido en las últimas décadas una nueva dimensión. Hoy en día hablar de cultura no supone hablar únicamente de sus manifestaciones tangibles, superficiales y folclóricas, sino más bien se entiende la cultura como:

el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, 2001)

Por lo tanto, la pertenencia a una cultura supone el desarrollo de un sentido de identidad distintiva y la diversidad de culturas supone diversidad de identidades culturales. De acuerdo con el principio de reconocimiento en la diversidad cultural, la educación debe favorecer el reconocimiento en la diversidad

de identidades para garantizar la participación de todos los miembros en la sociedad plural y democrática. Según la UNESCO, la diversidad cultural constituye "el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras" (Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, 2001, articulo1). Por ello, la defensa de dicha diversidad es un imperativo ético para las sociedades democráticas, y supone un compromiso con el respeto a los DD.HH. y a las libertades fundamentales, especialmente de las minorías y de los pueblos indígenas.

Desde su papel socializador, la educación y la práctica pedagógica, muy especialmente, deberían desarrollar propuestas basadas en los valores anteriormente expuestos, tales como la diversidad de culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación. Esta propuesta es la que se conoce hoy en día como la Educación en Derechos Humanos.

3. La enseñanza en Derechos Humanos

Aprender a Convivir supone para Delors (1996) interactuar mediante valores, tales como la solidaridad, la empatía y la convivencia pacífica y el pluralismo. En sus propias palabras: "desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz" (Delors, 1996, p.53).

En esta línea nos encontramos con las propuestas pedagógicas de la enseñanza en DD.HH. Este enfoque pedagógico, que se lleva desarrollando desde mediados de los años 70, nace desde la reivindicación de la participación de las minorías étnicas en las sociedades culturalmente diversas y pretendía abordar cuestiones relacionadas con la lucha contra el racismo.

Actualmente, la E*ducación en Derechos Humanos* como enfoque pedagógico hace referencia al conjunto de actividades educativas de aprendizaje, de enseñanza, de conocimiento, de sensibilización y de promoción del respeto a los DD.HH. y libertades fundamentales, así como a actividades de adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para la creación de una cultura universal de los DD.HH., con la finalidad de conseguir que dicha cultura sea un cultura global. Tal y como expone la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, las finalidades de la *Educación en Derechos Humanos* son las siguientes:

a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.
b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano.
c) Promover la comprensión, la tolerancia, el respeto hacia la diversidad, la igualdad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y las minorías.
d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el estado de derecho.
e) Fomentar y mantener la paz.
f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social. (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2014, p.3-4)

La importancia de la inclusión de esta propuesta pedagógica, dentro de la formación de todas las personas, radica en que los DD.HH. enfatizan nuestra humanidad común y promueven el valor de la solidaridad entre todos,

indistintamente de la raza, la nacionalidad o la religión, entre otras (Osler, 2015). Como alegó Audrey Osler en su artículo *Human rights education, postcolonial scholarship, and action for social justice:* "We cannot afford to be complacent about human rights, since any "rights gap" in the school or in wider society undermines our collective well-being and the future of democracy" (2015, p.36).

Por otro lado, para que la *Educación en Derechos Humanos* sea implementada en las escuelas, es necesario que todos los profesionales de la educación cuenten con una formación completa sobre dicha temática y adquieran un compromiso con la puesta en práctica de la misma en la vida cotidiana. De este modo, los docentes serán capaces de formar ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad cosmopolita, regida por la *ética de los Derechos Humanos.*

Como afirma el Consejo de Europa en la *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos:* "Los Estados deberían promover, respetando el principio de libertad universitaria, la inclusión de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior, en particular para los futuros profesionales de la educación" (2010, p.11).

Es necesario que esta propuesta pedagógica se integre dentro de la reflexión y de la práctica docente de todos los profesionales de la educación para contribuir, de la manera más eficaz, en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el bien común, en otras palabras, comprometidos con el bien de todas las personas que vivimos en el mundo. Como afirman Ugarte Artal y Naval Durán, "el profesor, además de transmitir conocimientos sobre derechos humanos, es necesario que esté comprometido con su ejercicio responsable, ya que los docentes son un ejemplo vivo de aprendizaje para los alumnos" (noviembre de 2011, p.11).

Por consiguiente, para formar ciudadanos comprometidos con el respeto y la promoción de los DD.HH. y con una sociedad más humana y justa, es primordial que la *Educación en Derechos Humanos* se incluya en los currículos de la formación superior, sobre todo, en la formación inicial de los maestros, dado que el papel que juegan en la sociedad es la de educar a las futuras generaciones de ciudadanos.

4. Indicadores para la enseñanza en Derechos Humanos

Partiendo de los 13 elementos que debe contener todo plan de formación de los maestros y futuros maestros sobre la Enseñanza en Derechos Humanos por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006), este trabajo ha establecido 8 ámbitos que recogen la totalidad de las 13 categorías establecidas por la Naciones Unidas:

i. Conocimientos jurídicos y filosóficos de los DD.HH. y sus características.
ii. Las bases pedagógicas de la Educación en DD.HH.
iii. La relación de la Educación en DD.HH. con la Educación Intercultural, la Educación para la Paz, la Enseñanza de Valores, la Educación sobre Desarrollo Sostenible y la Educación Cívica.
iv. Los objetivos y competencias a alcanzar, los métodos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación de la Educación en DD.HH.
v. Las competencias y los estilos de gestión

del profesorado imprescindibles para llevar a cabo sus funciones dentro de una escuela comunitaria basada en DD.HH.

vi. La búsqueda, la creación, el análisis y la elección de recursos didácticos para el desarrollo de la Educación en DD.HH.

vii. Los derechos y las responsabilidades de la comunidad educativa en el desarrollo de la Educación en DD.HH.

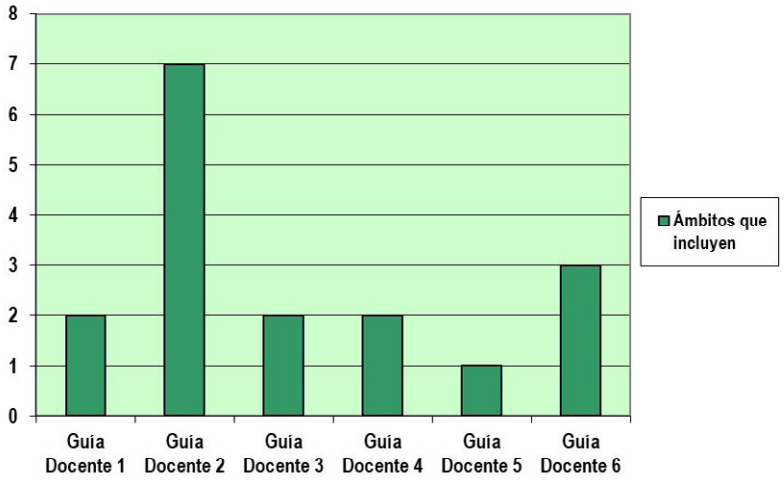
viii. La autoevaluación de la función docente como promotora de los DD.HH. a través de su enseñanza.

Posteriormente ha seleccionado una serie de asignaturas que forman parte del plan de formación inicial de los maestros de Educación infantil y Primaria de seis universidades españolas. Los objetivos de las mismas, tal y como están recogidos por las guías docentes, pretenden contribuir (a pesar de que sea de modo implícito) a la enseñanza en DD.HH. El siguiente análisis pretende establecer si las asignaturas en cuestión abordan los elementos considerados por el Alto Comisionado como *enseñanza en DD.HH.* A continuación, se ofrece un resumen del análisis y sus resultados.

5. Análisis comparado de los contenidos de la enseñanza en Derechos Humanos en el contexto del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria

A la hora de interpretar los resultados de este estudio, habrá que tener en cuenta que cada profesor tiene libertad de cátedra e interpreta y aplica la guía docente de acuerdo con sus elecciones y disciplina epistemológica, dando prioridad a unos materiales sobre otros. En este sentido, puede que los elementos mencionados por la ONU no aparezcan en la guía docente, sin embargo, sí que se podría afirmar que el docente sí que educa en DD.HH.

Gráfica 1: Resumen del análisis comparado de las guías docentes seleccionadas



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la interpretación de los resultados, en primer lugar cabe señalar que en ninguna de las seis guías docentes analizadas se incorpora los 8 ámbitos señalados por la ONU como contenido propio de la enseñanza en DD.HH. Si seguimos las directrices de la ONU, en las guías analizadas no se cumple la enseñanza en DD.HH. ya que no abordan la totalidad de los 13 elementos. Sin embargo, cabe destacar que en la totalidad de las propuestas analizadas sí que se contempla, entre sus contenidos de enseñanza, el elemento de *"la relación de la Educación en DD.HH. con la Educación Intercultural, la Educación para la Paz, la Enseñanza de Valores, la Educación sobre Desarrollo Sostenible y la Educación Cívica"*. El tema de la interculturalidad parece que recibe la máxima atención en dichas asignaturas y está asociado, tal y como está tratado, con la enseñanza en DD.HH.

Otro aspecto a destacar es que cuatro de las seis asignaturas analizadas contienen *"los conocimientos jurídicos y filosóficos de los DD.HH. y sus características"*. Y por último, el elemento *"la búsqueda, la creación, el análisis y la elección de recursos didácticos para el desarrollo de la Educación en DD.HH."* no se cumple en ninguna de las asignaturas.

Discusión y conclusiones: hacia una formación para un mundo más humano, justo y solidario

Este ensayo pretendía ofrecer un análisis comparado de guías docentes vinculadas con la Educación en DD.HH. de seis universidades españolas. Se trataba de analizar la formación inicial de los maestros para comprobar si la finalidad de desarrollar en los alumnos el compromiso con la ética de los DD.HH. se cumplía o no.

Tal y como se pudo comprobar, la ética de los Derechos Humanos supone unos mínimos para el funcionamiento de la sociedad multicultural, ya que a través del compromiso con la ética de mínimos se genera el respeto a la dignidad de la persona y se garantiza la equidad.

La formación de los maestros en la enseñanza en DD.HH. en España se ofrece de forma no explícita. Su enseñanza como materia específica supondría una transcendente aportación en la consecución de esos objetivos éticos y en la consecución de un mundo más justo, humano y solidario. Por lo tanto, se recomienda replantear la dimensión de estas asignaturas, adaptándolas a los contenidos de la enseñanza en DD.HH.

La UNESCO (2015, p.38) lo articula de la siguiente manera: "(deben enseñar) el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y justicia social, el respeto a la diversidad cultural y social, el sentimiento de solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común."

La educación debe proporcionar a sus discentes las claves indispensables para conseguir la transformación del mundo en el que vivimos, a través del descubrimiento de los tesoros que tiene cada persona en su interior y de su puesta al servicio del bien común mundial. En este sentido, podemos afirmar que la Educación en DD.HH. recoge este compromiso, ya que es una propuesta educativa de carácter universal que permite el desarrollo de un sentido ético y de un compromiso con la dignidad de la persona a través de la educación.

La formación inicial de los maestros, y de los profesionales de la educación en general, en DD.HH. es esencial. Todos ellos deben adquirir los conocimientos, competencias y valores

necesarios para poder desarrollar la enseñanza en DD.HH. Además, es necesario que desde la pedagogía, se tome conciencia de la finalidad de la educación, reconduciéndola hacia el reconocimiento de la dignidad humana y la búsqueda del bienestar de cada persona.

La educación es la puerta que nos puede conducir a un mundo mejor. Es necesario proporcionar una formación que nos permita estar dispuestos a reflexionar sobre nuestras formas de actuar y nuestros principios éticos, para poder afrontar los retos educativos que supone convivir en una sociedad cosmopolita. De nosotros, los profesionales de la educación, depende que se inicie la transformación que necesitamos para alcanzar el bien común.

Referencias bibliográficas

BARTOLOMÉ, M. Y CABRERA F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía. Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. Revista de educación, (extraordinario), 33-56.

BAUMAN, Z. (2002). Modernidad líquida. México: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.

CONSEJO DE EUROPA. (2010). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recomendación CM/Rec(2010)7. Estrasburgo: Consejo de Europa.

CORTINA, A. (2000). Ética Mínima: Introducción a la Filosofía práctica. (Sexta ed.). Madrid: Tecnos S.A.

DE LUCAS, J. (2006). Europa: derechos, culturas. Valencia: Tirant lo Blanch.

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.

DURKHEIM, E. (1976). Educación como socialización. Salamanca: Ediciones Sígueme.

ESCÁMEZ, J. (2003). La Educación para la participación en la sociedad civil. Revista de educación, (extraordinario), 191-211.

KANT, I. (1983). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Madrid: Espasa Calpe.

LOCKE, J. (2008). Carta sobre la Tolerancia. Madrid: Tecnos.

MILL, S. (2008). Sobre la libertad. Madrid: Tecnos.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. (2006). Plan de Acción: Programa Mundial para la Educación en derechos humanos. Primera etapa. Nueva York y Ginebra: UNESCO.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. (2014). Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

OSLER, A. (2015). Human rights education, postcolonial scholarship, and action for social justice. Theory and Research in Social Education, 43 (2), 1-52.

UGARTE ARTAL, C. Y NAVAL DURÁN, C. (octubre de 2011). El papel de los profesores en la Educación en Derechos Humanos. Orientaciones y recursos sugeridos en el Decenio de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (1995-2004) y desde el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. En M. R. Buxarrais (Presidencia), XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Conferencia llevada a cabo en Universidad de Barcelona, Barcelona.

UNESCO. (2 de noviembre de 2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. París: UNESCO.

UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?. Francia: UNESCO.

LOS PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO EN DESARROLLO Y LA QUIEBRA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Pulido Montes, Cristina
Universidad de Valencia, Valencia, España
Crispu2@uv.es

Lázaro Lorente, Luis Miguel
Universidad de Valencia, Valencia, España
Luis.lazaro@uv.es

Resumen

La privatización de la educación es una tendencia generalizada en constante crecimiento, tanto en los países desarrollados como en desarrollo. La educación es vista como un área de producción económica que aporta miles de millones de dólares anuales a las empresas presentes en este sector. A su vez, los Estados promocionan la liberalización de sus sistemas educativos basándose en la creencia extendida de que los beneficios de las reglas del mercado y el modelo de gestión empresarial proporcionarán mejoras sistemas, de más calidad, acogiendo a una mayor proporción de la población, y produciendo mejores resultados frente al, para muchos, ineficiente sistema educativo público. Este tipo de políticas privatizadoras acaba reforzando, en muchas ocasiones, el aumento de las desigualdades sociales y la discriminación en el acceso a una educación de calidad. La privatización de la educación en los países en desarrollo, de facto, amenaza la realización del derecho a la educación desde el momento en que la oferta pública de educación es, de por sí, deficitaria e insuficiente en esas naciones. La implantación de alianzas público-privadas en los países en desarrollo es una tendencia claramente promocionada e impulsada por los organismos internacionales de financiación como el Banco Mundial, así como por las grandes corporaciones occidentales que intervienen en el mercado de la educación privada. Esas políticas, como denuncia la sociedad civil de esos países, inciden en el agravamiento de otros problemas estrechamente relacionados con la pobreza. Aquí analizamos cómo esos procesos de privatización de la educación están desarrollándose, haciendo especial hincapié en el caso de las escuelas *low-cost*. Para ello utilizamos los documentos que diversos organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales han generado en los últimos años para alertar sobre el peligro que tales políticas entrañan para garantizar el derecho a la educación en los países en desarrollo.

Abstract

The privatization of education is a widespread tendency in constant growth, both in developed and developing countries. Education is seen as an area of economic output that brings billions of dollars annually to the firms in this sector. In turn, states promote the liberalization of their education systems based on the common belief that the benefits of market rules and the business management model will provide better outcomes and higher quality systems, taking in a greater proportion of the population and bringing about better results compared to -according to many- the inefficient public education system. This type of privatization policies reinforces, in many cases, the increase in social inequalities and discrimination in access to quality education. The privatization of education in developing countries, *de facto,* threatens the fulfillment of the right to education since the public provision of education is, in itself, insufficient and inadequate. The implementation of public-private partnerships in developing countries is a trend clearly promoted and driven by international funding agencies such as the World Bank, as well as by large Western corporations involved in the private education market. These policies, as denounced by civil society actors in these nations, exacerbate other problems closely related to poverty. In this paper, we analyze how these processes of privatization of education are being developed, emphasizing the case of *low-cost* schools. For that purpose, we use the documents that various governmental and non-governmental international organizations have generated in recent years to warn of the danger that such policies pose when it comes to ensuring the right to education in developing countries.

Palabras clave: Políticas de privatización de la educación. Países en desarrollo. Derecho a la educación.

Keywords: Privatizing education policies. Developing countries. Education rights.

Introducción

Los constantes avances de los procesos de privatización de la educación en todo el mundo a lo largo de los últimos años están siendo una fuente de generación de desigualdades en el acceso a la educación en todos sus niveles. En el caso concreto de los países en desarrollo esos avances ponen directamente en peligro el principio básico del derecho a la educación sancionado tanto en la *Declaración de Derechos Humanos* de 1948 como en *Declaración de Derechos del Niño* de 1989. La razón es clara: en buena parte de esos países los Estados no han sido todavía capaces de garantizar ese derecho de manera universal mediante una oferta pública de educación. La inhibición añadida que supone permitir los avances de los procesos de privatización en el sector, sin regulación alguna, agravan, si cabe, más, la vulneración de ese derecho a la educación, tal y como denuncia la sociedad civil de esos países y las ONGs que trabajan sobre el terreno en ese sector básico para un desarrollo humano sostenible.

1. Nuevas tendencias en la privatización en el mundo en desarrollo.

Generalmente la privatización se entiende como "la transferencia de activos, gestión, funciones o responsabilidades (relacionadas con la educación) que habían sido propiedad o llevadas a cabo por el Estado hacia los actores privados"(UNESCO,2015:79; RTP, 2014: 14). En la actualidad existe una amplia variedad de actores del sector privado desarrollando su actividad en el campo de la educación, entre otros: las compañías privadas, organizaciones religiosas, instituciones, organizaciones no gubernamentales, grupos comunitarios, consorcios o iniciativas privadas individuales. Al margen de que estos agentes privados pueden tener diferentes motivaciones y filosofías de conducir sus actividades educativas.

Partimos de la consideración de la educación como un derecho humano fundamental, y por lo tanto, el Estado tiene obligaciones en el respeto y garantía de este derecho de manera universal, igual, y libre de toda forma de discriminación.De este modo, el Estado es el responsable del diseño e implementación de la educación pública en el país, así como de fomentar la participación social, y ofrecer rendición de cuentas de manera transparente, para que de sus resultados se pueda generar un debate público.

La educación pública, entendida como una educación gratuita, obligatoria y fuera de toda forma de discriminación es un derecho en sí misma, a la vez que un catalizador de otros derechos que desembocan en sociedades más equilibradas, democráticas y justas. En el reciente Informe de la UNESCO (2015), *"Repensando la Educación: ¿Hacia un bien Común?,* se reivindica, precisamente, la visión humanista de la educación, como un bien al servicio de la comunidad, en el que su función principal no sea la atribuida por el mercado, con características instrumentalistas, que fomentan la consideración del sujeto como consumidor y la educación como un bien de consumo, sino como un catalizador y herramienta que desarrolla las capacidades de las personas para que puedan llevar una vida digna y plena de sentido en la línea de Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2012) y sus teorías de las capacidades.

En un mundo en el que el año 2014 el 1% de la población más rica concentraba el 48% de la riqueza mundial, mientras que el 99% restante se repartía el 52% del total (Credit Suisse, 2013 y 2014 respectivamente), es prioritario continuar y potenciar la idea y la realidad de la educación como servicio público fundamental para que la población no se encuentre abocada inevitablemente a reproducir estas desigualdades estrechamente relacionadas con las desiguales oportunidades de acceso a una educación de calidad. De este modo, la educación pública es un servicio que deber ser protegido por el Estado, ya que se considera que la privatización prospera en aquellos Estados que no llevan a cabo sus funciones de regulación, impulso y fortalecimiento del sistema educativo.[1]

Sin embargo, en los últimos años la privatización de la educación con las políticas de corte neoliberal ha pasado a invadir todos los niveles de la educación. El atractivo de la educación como empresa es creciente, además de que existe un control muy débil por parte de las autoridades públicas.

En los años ochenta y noventa los países en desarrollo se vieron obligados a aplicar serias y restrictivas políticas de recortes en sus servicios públicos mediante las políticas de ajuste estructural impulsadas por las entidades financieras internacionales. Es a partir de 1999 cuando el órgano internacional que mayor

[1] Véase "ActionAid calls on the Government of Haiti to improve the quality of education", 28 de mayo de 2004, en: www.right-to-education.org/fr/node/320

financiación proporciona a estos Estados, el Banco Mundial (BM en adelante), refuerza y destaca el papel *ad hoc* del sector privado en la educación. En la Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial lanzada en 2011 el rol del sector privado en la educación adquiere, si cabe aún más, un papel determinante (Banco Mundial, 2011). La privatización es, en buena medida, el resultado de una inversión pública decreciente. OXFAM hace hincapié en que "los países en desarrollo están en mayor riesgo de que se disparen la pobreza y la desigualdad debido al estancamiento del gasto público en servicios" (OXFAM, 2014, p. 66).

El negocio de la educación mueve miles de millones al año. Un ejemplo de ello lo representa la mayor multinacional alrededor del mundo en dicha materia, "Pearson". En el año 2011 ingresaría alrededor de 7.000 millones de dólares con sus actividades en este campo. A la vez que el mercado empresarial en educación representa un valor de 36.000 millones de dólares, siendo un área económica en aumento, que ofrece altas posibilidades de crecimiento, y de ahí su atractivo como bien privado (Commonwealth Ministerial Work Group, 2013).

De este modo, la situación en los países en desarrollo, en los que el Estado muchas veces encuentra limitada su capacidad, tanto por la demanda ascendente de educación pública, como por la precariedad de las estructuras de su sistema educativo, es aprovechada por las organizaciones y agentes privados que trabajan en este terreno.

En esa perspectiva, el nivel de educación infantil, que en su mayoría atiende a familias de clase media y trabajadora, es visto por las empresas con ánimo de lucro como un potencial sector del mercado a ocupar. En lo que respecta a la educación básica, aunque se considera una responsabilidad esencial de los Estados, es en donde la educación privada encuentra mayores tasas de crecimiento en la última década en los países en desarrollo. Un ejemplo de ello es el aumento de matriculación en educación primaria en el sector privado entre los años 2000-2013 en América Latina y el Caribe, pasando de un 14% en el año 2000 a un 18,1% en 2013 (UIS/ UNESCO, 2016). A su vez, la enseñanza superior es el sector que mayor grado de privatización ha tenido en los sistemas educativos de todo el mundo.

El Estado es el responsable de impartir enseñanza básica gratuita y esta establecida así en los Convenios de Derechos Humanos. En el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas de 1966 (OHCHR, 2016), concretamente, los Estados parte reconocen, por ejemplo, que "se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza", pero la situación es la que hemos señalado en cuanto a la privatización de todos los niveles de los sistemas educativos. Esto es debido en gran parte a que los Estados en lugar de controlar el crecimiento de la educación privatizada y con ánimo de lucro, apoyan a los agentes privados mediante incentivos fiscales o subvenciones, de manera que no ejercen su responsabilidad con la educación pública.

Ninguno de los Convenios internacionales de Derechos Humanos cuestiona el derecho al acceso a la educación privada. En la Declaración Universal de Derechos Humanos en el artículo número 26. 3 se recoge que "Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos". Y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, en su artículo 13.3, se recoge también este derecho a libertad de los padres: " Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones" (OHCHR, 1966, p. 4).

No obstante, el mismo Pacto pide a los Estados parte un compromiso firme para "proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de enseñanza" (OHCHR, 2016, p.4). Además, el art. 13.2 de dicho Pacto señala que para el cumplimiento del derecho a la educación, los Estados parte deberán aspirar a garantizar una educación obligatoria y asequible a todos de manera gratuita, así como una secundaria generalizada y accesible e implantada de manera progresiva hasta alcanzar su gratuidad, igual en el caso de la educación superior.

Esta línea de actuación que considera al educando como un cliente y la educación como un bien de consumo (Macpherson, et. al, 2014), potencia la privatización en todos sus ámbitos, desde la administración, la formulación de políticas y actividades curriculares (Robertson, et. al., 2012). De esta manera, aunque la red privada de educación es un servicio que se legitima en el mismo derecho internacional, su existencia no puede suponer la violación del derecho a la educación, sino un apoyo para poder ofrecer la educación allí donde no llega el Estado.

Sin duda, una de las razones que mejor explican la creciente extensión de la oferta privada de educación en los países en desarrollo es la convicción de que la educación privada es de mayor calidad que la escuela pública está firmemente afianzada en el imaginario social. Las políticas neoliberales han potenciado el deterioro del Estado del bienestar, legitimando la idea de que el mercado se autorregula, así como que los sistemas burocráticos vastos son ineficientes e incapaces de proporcionar una educación de calidad para todos. Todo ello se ha traducido en recortes generalizados de las inversiones en la educación pública tanto en infraestructuras, como en personal docente, gestión y materiales.

En los países en desarrollo esto es una realidad evidente. Sin embargo, en un texto muy reciente, Andreas Schleicher, Director de Educación y Asesor Especial en Política Educativa del Secretario-General de la OCDE, ponía de manifiesto cómo algunos países Iberoamericanos habían apostado fuerte por la escolarización privada con la convicción de que podrían conseguir ofertar una educación de calidad muy superior a la que se ofrecía desde la escuela pública. Esa es la misma idea que está detrás de los crecientes procesos de privatización de la educación en muchos otros países en desarrollo. No obstante, Schleicher, referiéndose en concreto al caso de los países Iberoamericanos que participan en el *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2012 —España y Portugal, en Europa, más Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay, en América Latina— señala que esa creencia "no se ve corroborada por la evidencia". Así, continua, los datos de la prueba en 2012 muestran que "los mejores resultados que se observan en las escuelas privadas son principalmente debido a su capacidad para atraer a los estudiantes de entornos socioeconómicos más favorecidos". El análisis detallado del desarrollo de la prueba pone de manifiesto que "La diferencia en el rendimiento se desvanece una vez que los resultados de la enseñanza privada se comparan con los de las escuelas públicas que atienden una población escolar de origen social similar" (Schleicher, 2016, p. 8). A pesar de ello, es creciente la opción de los Estados de los países en desarrollo por desarrollar asociaciones público-privadas, y el fomento de la inversión y cesión del poder de gestión a la privada. Como señala el Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación que examina las alianzas público-privadas relativas a la educación, del 26 de agosto del 2015, tanto el BM como el Fondo Monetario Internacional (FMI en adelante) son los responsables de impulsar ese tipo alianzas, externalizando a las empresas con ánimo de lucro las actividades educativas, de tal forma que los programas educativos podrían no estar al servicio de la comunidad educativa sino supeditados a intereses mercantilistas (Singh, 2015).

2. Modaidades de privatización de la educación: filantropía, chequees escolares y escuelas *low-cost.*

Si bien la participación del sector privado no es ninguna novedad, "lo que tienen de nuevo estas manifestaciones es su escala, alcance y penetración en todos los aspectos de la educación" (Macpherson, et. al, 2014, p.14). Actualmente, en los países en desarrollo, podemos encontrar diferentes modos de intervención de la incitativa privada en el terreno educativo. Una de las formas de alianzas público-privadas más extendidas son los cheques escolares, siendo Chile, el país pionero en la implantación de este tipo de políticas. Los sistemas de cheques son ayudas para que los padres puedan enviar a sus hijos a estudiar a una escuela pública o privada. La experiencia de Chile puso de relieve las consecuencias negativas de este sistema en cuanto a la estratificación social. (Macpherson, 2014, p. 21).

Otro modo de alianza público-privada que contrasta con otras modalidades de alianzas (contratos con el sector privado para dotar de infraestructuras, servicios de gestión, funcionamiento de las escuelas, servicios financiados por el Estado pero prestados por empresas, la capacitación de los maestros de escuelas públicas, etcétera), es la filantropía de las empresas, es decir la asistencia que prestan organizaciones privadas en formas de concesión de becas, material escolar, patrocinios, mobiliario, etcétera. Frumkin (2006) afirma que la "nueva filantropía" se forja mediante tres pilares básicos: proporcionar financiación a largo plazo, evaluar mediante indicadores el progreso de los estándares fijados, y ejercer una relación directa entre el proveedor y el filántropo como asesor. En el informe del Comité Intergubernamental de Expertos en Financiación del Desarrollo Sostenible (A/69/315) se reconocía que "la filantropía, es decir, las actividades voluntarias de fundaciones, particulares y otras entidades no estatales, ha crecido considerablemente en alcance, magnitud y complejidad" (2015, p.40).

En los países en desarrollo suelen darse tres tipos de escuelas: las escuelas privadas a las que pueden acceder los más privilegiados; las escuelas privadas *low-cost*; y las escuelas públicas que suelen ser minoritarias en estos territorios. Las escuelas privadas *low-cost* son una forma de asociación público-privada que no suelen estar reguladas, ni se consideran educación formal y que, sin embargo, atienden a la mayor parte de la población más pobre debido a que las escuelas públicas, o bien son insuficientes, o bien suponen algún costo a través de tasas, o pagos de materiales o actividades extraescolares. Por lo tanto, estamos ante un elemento de estratificación social y de discriminación que pone en peligro el principio de equidad y justicia social, puesto que el nivel socieconómico, a la vez que la zona en la que vivan, perjudican a los individuos tanto en la calidad de la educación recibida como en el no acceso a la educación.

El problema principal con el que nos encontramos ante las escuelas privadas *low-cost* es la falta de datos sobre las mismas, así como que no son supervisadas por los gobiernos y esto suele ir acompañado por altos niveles de déficits de calidad de la educación, así como por una educación diferenciada de la formal que termina derivando en segregación y estratificación social. Sin embargo, la situación económica, así como las insuficientes infraestructuras escolares públicos y la falta de inversión por parte del Estado y de los organismos financieros internacionales en el sistema público de educación, está llevando a que la mayor parte de las familias, dentro del umbral de pobreza más alto, terminen enviando

a sus hijos a escuelas *low-cost*, que son las que pueden asumir económicamente. Las escuelas *low-cost* entrañan una serie de hándicaps en la calidad educativa, puesto que los docentes apenas se encuentran cualificados y su trabajo es precariamente remunerado, además las infraestructuras son deficientes, y la educación no cumple unos mínimos formales en su mayoría.

Conclusiones y discusión

La situación que acabamos de presentar es la mayoritaria en los asentamientos urbanos informales de las urbes en los países en desarrollo como Kenya, Ghana, Marruecos o India, en los que la oferta de escuela pública es muy débil y de baja calidad. Es en ellos en os que, en la actualidad y de forma creciente, operan compañías como *Omega International o la International Bridge Academy,* ambas multinacionales con ánimo de lucro que conjuntamente con el Banco Mundial se encargan de promocionar las escuelas *low-cost* como la mejor opción para paliar las deficiencias de la oferta educativa pública. Sin embargo, la falta de transparencia en los datos acerca de la efectividad de las prácticas de estas instituciones privadas de educación de nuevo cuño, impide u obstaculiza, hasta ahora, la necesaria rendición de cuentas que permita enjuiciar adecuadamente sus bondades y debilidades y si, realmente, se pueden o no constituir en una alternativa que no ponga en cuestión el derecho a la educación de los grupos sociales en mayor riesgo de exclusión y pobreza. Ese problema, junto al hecho evidente de que el crecimiento de la oferta de escuelas *low-cost*, como mecanismo de privatización exógeno, refuerza la tradicional y persistente inhibición de los Estados a la hora de asegurar el establecimiento de un sistema estatal de educación que garantice los cuatro pilares básicos para hacer realidad el derecho a la educación: accesibilidad, adaptabilidad, asequibilidad, aceptabilidad (Tomasevski, 2003), constituyen, sin duda, motivos de preocupación real en la perspectiva de universalizar el derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

COMISSION SPECIALE D'EDUCATION ET DE FROMATION, Charte Nationale de L'Education et de la Formation, 2000, (pp.163)

COMMONWEALTH MINISTERIAL WORK GROUP ON THE POST-2015 DEVELOPMENT FRAMEWORK FOR EDUCATION, informe de la reunión técnica sobre desarrollo de estrategias de promoción llevada a cabo en Londres, los días 18 y 19 de septiembre de 2013, en: http://www.adeanet.org/en/system/files/post-2015_working_group_technical_meeting_report.pdf

DAY, L., ET. AL. (2014). The role and impact of private schools in developing countries,(pp. 18) Reino Unido de Gran Bretraña e Irlanda del Norte, Departamento de Desarrollo Internacional.

FRUMKIN, P. (2006). Strategic Giving: The Art and Science and Philontrapy. The University of Chicago Press, Chicago.

GLOBAL FOR ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS: KENYA'S SUPPORT TO PRIVATISATION IN EDUCATION AND ITS IMPACT ON DISCRIMINATION AND SEGREGATION, Mayo 2015, en: http://globalinitiative-escr.org/wp-content/uploads/2015/06/150428-Kenya-Parallel-report-CRC-privatisation-right-to-education.pdf

GLOBAL INITIATIVE FOR ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS, "Kenya's support to privatisation in education: the choice for segregation?" , Septiembre 2015, en: http://globalinitiative-escr.org/wp-content/uploads/2015/09/FINAL-150907-Hakijamii_GI-ESCR-Kenya-Parallel-report-ICESCR-privatisation-right-to-education.pdf

GLOBAL INITIATIVE FOR ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS(2013). "Privatization in education in Morocco and the right to education: summary factsheet". Disponible en http://goo.gl/MTGua8.

INFORME DEL RELATOR ESPECIAL POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN A/70/342 (26 Agosto 2015), recuperado en: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10391.pdf?view=1

INFORME DEL RELATOR ESPECIAL POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN A/HRC/29/30 (10 Junio 2015), recuperado en: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/HRC/29/30&Lang=S

INFORME DEL RELATOR ESPECIAL POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, A/69/402 (24 Septiembre 2014), recuperado en: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_informe_UNGA_privatizacion_2014_ES.pdf

MACPHERSHON, I. (2014). Interrogating the private-school promise of low-fee private schools, en Education, Privatization and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia (pp. 21-32), Macpherson, I., Robertson, S., y Walford, G. (eds.), Oxford: Symposiun Books.

MUZAFFAR, I. Campaign for Quality Education in Pakistan, "World Bank funded private schools in Pakistán undermining equity?", 2 de diciembre de 2013.

NAMBISSAN, B. Private schools for the poor: nusiness as usual?, Economic & Political Weekly, 13 de octubre de 2012, vol. Xlvii, núm. 41, pág. 51.

NEGRET, F., ET AL. (2009). "Procesos Urbanos Informales y Territorio: Ensayos en torno a la construcción de sociedad, territorio y ciudad"(pp. 13). Facultad de Artes. Universidad Nacional de Bogotá, en http://www.facartes.unal.edu.co/otros/libros_habitat/procesos_urbanos.pdf

NUSSBAUM, M. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
OCDE, (2011) Private schools: Who Benefits?, In PISA in Focus 7. Recuperado en: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48482894.pdf

ONU (2015). Informe del Comité Intergubernamental de Expertos en Financiación del Desarrollo Sostenible. New York: Naciones Unidas.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. Recuperada en Junio 15, 2009, del sitio Web temoa : Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) enhttp://www.temoa.info/es/node/19618

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. Recuperada en Junio 15, 2009, del sitio Web temoa : Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA) enhttp://www.temoa.info/es/node/19618

RIGHT TO EDUCATION PROJECT. (2014). Privatization of Education: Global Trends of Human Rights Impact. Londres: Right to Education Project.

ROBERTSON, S. & VERGER, A. (2012). Governing education through public private partnerships, Centre for Globalisation, Education and Societies. Bristol, UK: Bristol Univesrsity Press.

SCHLEICHER, A. (2016). Editorial. In OECD, Skills in Ibero-America: Insights from PISA 2012 (pp. 7-11). Paris: OECD.

SEN, A. (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.

SEERY, E. (2014) Gobernar para la mayoría: servicios públicos contra la desigualdad. Informe de OXFAM, núm. 182. Oxford, recuperado de: www.oxfam.org

UNESCO, (2015). Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?. París: UNESCO.

UNESCO INSITUTE FOR STATISTICS (2016): DATA CENTER, recuperado en: www.uis.unesco.org/DATAC/PAGES/BroseE.aspx

WORLD BANK (2011). "Learning for All: Investing in People's and Skills to Promote Development". Education Strategy 2020, recuperado en: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf

ZADJA, J. (2006) Descentralization and Privatization. The Role of the State. Sidney: Springer.

UNA MIRADA INTERNACIONAL DESDE GIECSE, GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE EDUCACIÓN COMPARADA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Sánchez Lissen, Encarnación
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Sevilla, España
eslissen@us.es

Resumen

En el marco del próximo Congreso Nacional de Educación Comparada presentaremos, en la Sección de Póster, las líneas principales sobre las que trabaja el Grupo de Investigación GIECSE (*Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla*).

A lo largo de los años, desde sus inicios en 1995 y hasta la actualidad, ha sido un Grupo caracterizado por la pluralidad, tanto de sus miembros como por las temáticas trabajadas. En cualquier caso, siempre ha tenido una columna vertebral que ha marcado su trayectoria y sobre la que han pivotado la mayor parte de los estudios realizados. Nos referimos principalmente a *la familia y a los sistemas educativos en la Unión Europea y el Magreb*, que han sido la esencia tanto de los congresos, como de todo el conjunto de transferencias de investigación que han identificado estos más de 20 años.

En la presentación del Póster expondremos, por un lado, los *proyectos de investigación* que se han realizado, poniendo especial hincapié en aquellos que se han desarrollado en el último decenio y por otro, los frutos obtenidos, que han motivado la convocatoria y organización de congresos nacionales e internacionales, así como diversas publicaciones.

Abstract

Within the next National Congress of Comparative Education we present, in the poster section, the main research on GIECSE Research Group (Research Group Comparative Education of Seville) lines.

Over the years, since its foundation in 1995 until today, it has been a group characterized by the plurality of all its members and by the thematic worked. In any case, it has always had a backbone that has marked his career and which have pivoted most studies. Principally, we are referring to the family and about the education systems in the European Union and the Maghreb. They have been the leitmotiv of the conferences, as the whole set of transfer research during these more than 20 years.

In the poster presentation we will discuss, on the one hand, research projects have been conducted, with special emphasis on those that have developed over the past decade and secondly, the results obtained. They are motivated the convening and organizing conferences national and international, as well as various publications.

Palabras clave: Grupo de investigación, educación comparada, familia, Unión Europea, Magreb.

Keywords: Research Group, Comparative Education, Family, European Union, Maghreb.

Introducción

La historia nos ha demostrado que invertir en educación y en investigación es rentable. Lo es tanto para mejorar las cifras microeconómicas como para fortalecer y consolidar las macroeconómicas. Ambas son un seguro de vida para el desarrollo y bienestar de cualquier país. Si la educación es la clave de la formación de cada uno de los ciudadanos y sienta las bases para construir y fortalecer el capital humano, un sistema de investigación eficaz contribuye a elevar el nivel de conocimientos y de especialización y por tanto, se vuelve imprescindible para el éxito y el futuro de cualquier país. Si aspiramos a la calidad, ambos sistemas, el educativo y el investigador se enriquecen mutuamente, se complementan y se necesitan para lograr la mejora de una sociedad. Son indicadores del nivel alcanzado y de los logros obtenidos como parte esencial de su desarrollo. Reconocemos que "la investigación nos ayuda a incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos" (Martínez González, 2007:11). En esta tarea se invierte curiosidad, tiempo, formación, futuro, capital humano y también capital económico.

Los caminos de la investigación son profusos y diversos ya que ésta se puede iniciar en las primeras etapas del sistema escolar. Tanto el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria la puede incorporar en su actividad docente, en mayor o en menor medida. Durante dichas etapas, el docente lleva a cabo procesos de innovación, también de investigación que, en su mayoría, sirven de complemento y de análisis de su propia práctica. Lógicamente, su dimensión es aún mayor en el ámbito universitario dónde se propician no solo los escenarios, también la finalidad y operatividad de la misma. Si reconocemos la investigación como "una manera planificada, cautelosa, sistemática y confiable de descubrir o profundizar el conocimiento" (Blaxter, Hughes y Tight, 2000:24), el ámbito universitario genera un espacio peculiar y atractivo para ello. En él se combina la tarea docente y la investigadora y dónde se crea, tal como reconoce Pérez Lozano (2011: 246) "una serie de mecanismos de transferencia de la investigación para facilitar la dinamización y las relaciones con el entorno, a fin de lograr mayor aprovechamiento del conocimiento que se genere y de la capacidad científica y tecnológica que, generalmente, se acumula en este tipo de instituciones". Para hacer investigación la tarea de equipo es fundamental.

Las universidades, cada una con distinta intensidad y con distintos matices, son generadoras de investigación. Así se recoge también en los Estatutos y, en general, en las políticas de ciencia y tecnología implementadas

en las instituciones universitarias públicas y privadas. Con todo, se detalla una normativa que viene a especificar tanto la oportunidad de la misma como la obligatoriedad en beneficio del sistema.

Con el paso del tiempo, la investigación se ha convertido en una tarea cooperativa, en una labor de equipo que, a su vez, se sostiene bajo el interés, la creatividad, la formación y hasta la perspicacia de cada uno de los participantes. Es una tarea centrada en las potencialidades de cada uno de los miembros y en la fuerza del grupo en su conjunto. Ésta se centra en el conocimiento, en el saber, en el descubrimiento y también en la comunicación. Un buen sistema de comunicación reporta beneficios a la ciencia y a la construcción del conocimiento.

En general, un grupo de investigación puede estar formado por investigadores de perfiles similares o también diversos y pertenecientes a una o varias áreas de conocimiento. En todo caso, les une una línea común de trabajo, un objetivo a alcanzar aunque sea desde una perspectiva poliédrica.

1. Universidad e investigación: una pareja meritoria

Si echamos una mirada a la normativa universitaria promulgada en nuestro país en el siglo XXI, comprobamos que, en materia de grupos de investigación, la ley Orgánica de Universidades (LOU) de 24 de diciembre de 2001, consideró explícitamente la importancia y la existencia de grupos de investigación reconocidos por la Universidad (artículo 40.2) y, posteriormente, la LOMLOU, Ley Orgánica que modifica la anterior (Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, BOE 13/04/2007) recoge en el Capítulo VII, De la investigación en la universidad y de la transferencia del conocimiento, algunos matices más específicos en torno a este asunto. Así se valora por un lado la libre investigación individual a la vez que se invita a promocionarla, principalmente, en grupos de investigación, departamentos e Institutos Universitarios de Investigación (artículo 40.2). Asimismo, se apuesta por el Fomento de la investigación, del desarrollo científico y de la innovación tecnológica de la Universidad (artículo 41) y, atendiendo a las competencias de cada Comunidad Autónoma, se debe asegurar entre otros aspectos, La incorporación de científicos y grupos de científicos de especial relevancia dentro de las iniciativas de investigación por la Universidades (artículo 41.c), además de promover que los equipos de investigación desarrollen su carrera profesional fomentando una presencia equilibrada entre mujeres y hombres en todos sus ámbitos (artículo 41.4).

Como vemos, la ley contempla y favorece la presencia de los grupos de investigación en las universidades, reconoce su importancia y le atribuye competencias específicas en aras de la calidad de la enseñanza en esta etapa educativa y en beneficio de la sociedad del conocimiento.

Con todo, podemos afirmar que los grupos de investigación se han convertido en un foco principal de atención para la investigación en el ámbito universitario.

Nos centramos a continuación en GIECSE, Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. Éste se incluye en el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI) y se encuentra adscrito al área científico-técnica de Humanidades y creación artística (HUM).

Concretamente, en la Comunidad Autónoma Andaluza, existen 3150 grupos PAIDI, 10 Universidades y 933 entidades privadas. Su composición y tarea está reglamentada bajo el

Acuerdo de 15 de marzo de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, PAIdI 2020

Pero, ¿cuáles son los objetivos de este grupo de investigación y a qué dedica su actividad principal? Comenzamos con un poco de historia.

2. El Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, GIECSE

El grupo GIECSE inició su andadura hace algo más de veinte años, concretamente en 1995 y desde ese momento hasta la actualidad, ha estado dirigido por el profesor Vicente Llorent Bedmar, adscrito al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Su actividad principal se centra en el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación y, ciertamente, este aspecto ha marcado buena parte de las tareas emprendidas y proyectos materializados. Como no puede ser de otra forma, también su actividad docente y académica, en general, ha estado conectada a esta adscripción.

Este grupo siempre ha tenido una misión operativa centrada en fortalecer la dimensión internacional de la educación, en reconocer todos aquellos factores que condicionan los modelos educativos en diversos países del mundo y en apreciar el valor de la diversidad en la educación. Así lo veremos reflejado en las distintas iniciativas llevadas a cabo.

En términos generales, podemos avanzar que GIECSE centra su actividad en la promoción del conocimiento y en difundir la investigación científica; dos retos que promueve desde la inquietud personal, de equipo y también en colaboración con otras instituciones ya públicas ya privadas que participan en algunas de las actividades realizadas. Nos referiremos a ellas a lo largo de este artículo. En cualquier caso, la perspectiva internacional da solidez al conocimiento científico y forma parte de los proyectos, jornadas, congresos, publicaciones y todos aquellos eventos científicos que a lo largo de los años se han organizado en el seno de GIECSE.

También es muy destacable el valor que ha tenido desde hace años para el grupo de investigación la cooperación al desarrollo, la diversidad y a la vez, el respeto de las peculiaridades de cada país y de cada modelo educativo. Tal es así que, en el año 2015, parte del equipo se constituyó oficialmente como Grupo de Cooperación, actualmente denominado “Pro derechos de la Infancia y la Mujer”, reconocido y aprobado por la Universidad de Sevilla. Desde la reciente creación de este grupo, han participado activamente en la ejecución de proyectos, organización de eventos científicos y actividades de sensibilización a la comunidad universitaria y social.

Pero el grupo, que ha ido creciendo en el número de sus miembros investigadores a lo largo de los años, también se enriquece por la heterogeneidad de los mismos. Es diverso en cuanto a la edad de los investigadores, diverso también en la especialización de cada uno de ellos e incluso, en las líneas de trabajo que siguen. A todos ellos, sin embargo, les une un elemento común: la Educación Comparada e Internacional, que es el eje principal de su investigación. Entendida, bien desde su objeto de estudio bien desde la metodología comparada o bien desde ambas dimensiones. Realmente, esta circunstancia está muy presente tanto en los participantes del grupo como en las actividades asociadas al mismo.

Con respecto a los miembros que lo conforman, cabe señalar varios aspectos. En primer lugar, si tuviéramos que enfatizar alguna particularidad del grupo destacaríamos, sin lugar a dudas, que el director se caracteriza por dirigir equipos de investigación noveles, cuya mayor ambición se centra en lograr trabajos de gran valía y rigurosidad científica. Ello les ha permitido adquirir experiencia y ampliar su currículum investigador, consiguiendo promocionar y mejorar sus condiciones laborales e investigadoras.

Valga como ejemplo el que más de una decena de estudiantes postgraduados que se han formado como investigadores bajo la dirección del investigador principal, bien como director de su tesis doctoral bien como miembros del grupo de investigación, ejercen actualmente como profesores universitarios en la Universidad de Sevilla, Extremadura, Córdoba, Centro de Magisterio Sagrado Corazón, y Pablo de Olavide.

Por otro lado, contar con investigadores de diversas edades y por tanto de diversas generaciones, provocan un cierto valor en el grupo. Si los más jóvenes ofrecen nuevas inquietudes e incluso una cierta frescura académica, los menos jóvenes otorgan la perspicacia necesaria y el afianzamiento del conocimiento que son básicos en la investigación.

También es una realidad, a tener en consideración, la plural formación de los investigadores de este grupo. La Educación Comparada no se entiende si no es desde un trabajo interdisciplinar y esa pluralidad está patente en el equipo. Esta idea está muy presente en el quehacer práctico ya que nos permite realizar un análisis más detallado y diverso en cada estudio que se ha llevado a cabo en el seno de este grupo.

2.1. Actividades desarrolladas en el seno de GIECSE

Como hemos comentado anteriormente se trata de un grupo que ha apostado desde sus inicios por miembros noveles y comprometidos. Esta circunstancia ha dado lugar a la elaboración y defensa de múltiples Tesis Doctorales, en las cuales, podemos apreciar las líneas de investigación que identifican a este grupo:

- *Sistemas escolares internacionales.* Ha sido éste el ámbito más fructífero del equipo de investigación, dando lugar a los trabajos: "La Educación Ambiental en los currículos de Educación Primaria y Secundaria de Francia, Inglaterra y España. Un análisis comparado" (2000); "Estructuras legales, administrativas y organizativas para el ejercicio de la Función Directiva. Los casos comparados de Inglaterra, Francia, Italia y España" (2002); "La reforma de la formación profesional inicial, específica y postobligatoria en los sistemas escolares e Inglaterra, Francia y España, a inicios del siglo XXI. Estudio comparado" (2006); "Crisis vocacional y escuela católica. Un análisis comparado entre Bélgica, Estados Unidos, Francia, Holanda y España" (2011); "La educación permanente en la Comarca Valle del Guadiato. Estudio comparado por secciones" (2013); y "O êxito escolar nas Escolas Secundárias e Profissionais dos filhos dos imigrantes em Faro e Setúbal. Um estudo comparado" (2016).

- *Sociedad, familia y educación en Marruecos.* Podríamos designar este ámbito como el más insólito y que a su vez ha convertido en una marca característica de GIECSE. En él se hallan los estudios: "Educación en el ámbito familiar de hijas e hijos de inmigrantes marroquíes sitos en la provincia de Huelva. Estudio comparado

con familias marroquíes en su lugar de origen desde la perspectiva de las madres" (2006); "El absentismo escolar en la educación primaria en Tánger. Estudio comparado de las perspectivas de los padres y del profesorado" (2006); y "Aspectos socioeducativos que inciden en la conformación del matrimonio en Marruecos. Estudio comparado en las Regiones de Gran Casablanca, Interior y Tánger-Tetuán" (2008).

- *Problemas y Realidades educativas en España*. Se trata del campo de investigación en el que más se ha desarrollado el equipo en los últimos años, en el que encontramos las tesis: "Necesidades formativas en el voluntariado" (2005); "La formación del técnico superior en prevención de riesgos laborales en España: perspectiva comparada y propuestas de futuro" (2007); "Violencia y victimización en la escuela: la perspectiva de los adolescentes" (2011); "Motivación de los futuros maestros en las universidades andaluzas. Estudio comparado del alumnado que cursa los grados de Educación Infantil y Primaria" (2016); "Drogodependencia y factores de riesgo en la población inmigrante de Andalucía: acción socioeducativa" (2016).

Asimismo, del conjunto de tesis llevadas a cabo, es destacable que el grupo de investigación ha recabado un total de tres Premios Nacionales Pedro Roselló, otorgados por la Sociedad Española de Educación Comparada, dos Premios Extraordinarios de Doctorado de la Universidad de Sevilla, y un Premio al Fomento de la Investigación al Desarrollo por la Universidad de Sevilla.

Respecto a los proyectos de investigación dirigidos y desarrollados por GIECSE, la trayectoria ha sido intensa y sostenida en el tiempo desde su fecha de creación, estableciendo también varias líneas de trabajo claramente definidas. Estas son:

- *Infancia marroquí*. Los inicios del grupo se centraron en el trabajo a favor de la infancia marroquí, concluyendo exitosamente los proyectos: "Atención a la infancia en Marruecos. Análisis comparado con la situación en Europa Occidental" subvencionado por la Agencia Española de Cooperación Internacional; y "Familia y Educación en la intervención contra el Absentismo escolar de niñas y niños en Tánger" (2003), aprobado por la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía y contando con la colaboración de UNICEF-Comité Español.

- *Calidad de la enseñanza superior en España*. A este respecto se llevaron a cabo los proyectos "Servicios al Estudiante en las Universidades Españolas. Estudio Comparado" (2003) y "Valoración de los estudiantes sobre los servicios ofrecidos en sus respectivas universidades. Análisis y Estudio comparado" (2006), ambos aprobados y subvencionados por la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- *Paz y No Violencia en las religiones*. Dentro de este itinerario se realizaron los estudios "Religión y Cultura de Paz y No Violencia en los Centros Escolares de las Provincias de Sevilla y Tánger" (2004), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional; y el Proyecto de Excelencia "Paz y No Violencia en el Islam: Comportamientos sociales de la población inmigrante marroquí en Andalucía" (2007), por la Consejería de Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

- *El papel de la mujer en los libros de texto*. Esta línea innovadora ha sido una de las más fructíferas del grupo. Comenzó esta andadura con la investigación "El papel otorgado a la mujer en los textos escolares de Educación primaria en Marruecos y España. Estudio comparado" (2004), posteriormente se llevó a cabo "El papel otorgado a la mujer en los textos escolares de educación secundaria en Marruecos y España. Estudio comparado" (2010) y el más reciente, como continuación del anterior "El papel otorgado a la mujer en los textos escolares de educación secundaria

(Bachillerato) en Marruecos y España. Estudio comparado" (2011). Los tres proyectos fueron subvencionados por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores.

- *Inmigración marroquí e inclusión socioeducativa.* Se encuadran en este ámbito los trabajos "Construcción de género y educación en las familias marroquíes. Su incidencia en la inmigración marroquí en Andalucía" (2007), aprobado por la Agencia Española de Cooperación Internacional; y el estudio "Integración y desarrollo colectivo inmigrante marroquí en Andalucía" (2007), por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

- *Empoderamiento de la mujer marroquí.* En los últimos años, el grupo ha orientado sus esfuerzos en investigar sobre el empoderamiento de la mujer en el ámbito educativo. En torno a ello ha realizado los estudios de "La educación de niñas y niños en Meknes en Educación Secundaria desde una perspectiva equitativa" (2009); "Empoderamiento de las profesoras universitarias marroquíes" (2015), financiado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo, Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Sevilla; y "El papel de la mujer en los órganos de gobierno unipersonales y colegiados de la Universidad de Sevilla y la imagen que proyecta" (2011), subvencionado por el Servicio de Asistencia de la Comunidad Universitaria (SACU) de la Universidad de Sevilla.

Si echamos una mirada a toda la trayectoria del equipo de investigación, queda patente el gran esfuerzo que ha realizado a lo largo de los años, para transmitir los conocimientos científicos adquiridos y cómo los ha ido proyectando a través de las investigaciones. Esta transferencia de conocimientos se ha producido, principalmente, en torno a tres ámbitos:

1. *Investigador*. Constatable a través de las publicaciones, así como las numerosas intervenciones en cursos, seminarios, conferencias, ponencias invitadas… realizadas a nivel nacional e internacional por los miembros del grupo. La relación de artículos publicados por el equipo, así como el conjunto de aportaciones docentes resulta insostenible en este medio.

Asimismo, el grupo cuenta con una experiencia de más de 20 años en la organización de congresos científicos a nivel internacional y nacional, en los que ha realizado una labor de trasvase de los conocimientos investigadores alcanzados en sus estudios.

En este caso, también encontramos varias líneas de trabajo claramente definidas que han ido marcando el discurrir del grupo de investigación:

- *Relaciones Hispano-Marroquíes:*
"Familia, Educación y Migraciones Magrebíes. Una perspectiva comparada" (1995), "Los Flujos Migratorios entre el Magreb y España. Familia, Infancia, Juventud y Educación: culturas receptora y de llegada" (2001); "Encuentro Internacional Hispano-Marroquí sobre Absentismo Escolar y Movimientos Migratorios" (2004); "La Inmigración Marroquí en España: Familia, Infancia y Educación" (2005); Rencontre Internationale "Education des filles et des garçons dans le secondaire au Maroc et en Espagne" (2010); "Mujer y Libros de texto en Marruecos y España. Innovaciones docentes en las Facultades de Educación" (2010); "Imagen mediática de Marruecos en España" (2013); "Mujer y Educación en Marruecos y en España" (2015); y "Mujer y educación en los ámbitos universitarios de España y Marruecos" (2016).

- *Infancia, Familia y Educación:*
"Familia, Comunicación y Educación" (1994); "Familia y Educación. Una Perspectiva Comparada" (1996); "Atención a la Infancia y

Espacios Educativos. Aspectos Comparados" (1998); "Los Derechos de Niños y Niñas" (1999); "Familia, Comunicación y Educación" (2000); "La Atención a la Infancia. Una perspectiva comparada" (2005); e Inmigración en España: Familia, Infancia y Educación en las Sociedades de Origen" (2007).

- *Innovaciones Educativas:*
"Formación docente universitaria. Innovaciones en el ámbito de la cooperación y el género" (2011); "Formación docente del profesorado universitario: innovaciones docentes" (2012); "Formación Docente Universitaria e Innovaciones Educativas" (2013); y "Educación e Innovaciones Educativas desde una perspectiva internacional" (2014).

- *Problemas y realidades educativas en España:*
"Formación Profesional en Andalucía. Su Contexto Europeo" (1999); "Juventud, medio ambiente y educación" (2001); "Servicios al Estudiantes en las Universidades Españolas. Estudio Comparado" (2003); "Forum sobre diversidad cultural: Familia y Educación en el Ámbito Gitano" (2003); "Educación y Religión: Cultura de Paz y No Violencia en el Islam y el Cristianismo" (2004); "La Formación Superior en prevención de Riesgos Laborales" (2005); "Valoración de los estudiantes universitarios sobre los servicios ofertados en sus respectivas universidades. Análisis y Estudio Comparado" (2006); y "La convivencia Intercultural en Andalucía" (2007)

Como se puede observar, se trata de una trayectoria amplia, diversa y sostenida en el tiempo. Algunos de estos eventos han contado con la colaboración en su organización de entidades universitarias como la Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Córdoba, Moulay Ismail de Meknes, Abdelmalek Essaâdi de Tetuán; y científicas como el grupo de investigación Equipe Pluridisciplinaire de Recherche sur la Femme (TANIT), o la Sociedad Española de Educación Comparada. También con entidades socioeducativas tales como el Instituto Cervantes, Fundación SM, Unión Romaní y Club UNESCO de Sevilla. Asimismo, en colaboración con entidades públicas como la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, y la Delegación del Gobierno de Sevilla.

Igualmente han sido muchas las entidades que, de uno u otro modo, han colaborado y/o ayudado en la celebración de los mismos. A nivel de la Universidad de Sevilla podemos destacar la Comisión de Cultura y Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, Vicerrectorado de Investigación, Servicios Sociales y Comunitarios, Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, Oficina de Cooperación al Desarrollo, Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Extensión Cultural, Vicerrectorado de Ordenación Académica, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.

2. *Sector productivo.* El interés del equipo por aportar conocimientos en la mejora de la educación y la sociedad y llevar a cabo una destacable transferencia de resultados a empresas e instituciones no universitarias, ha supuesto la implicación y colaboración de entidades públicas y privadas.

A nivel estatal han colaborado el Ministerio de Ciencia e Innovación, Ministerio de Economía, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Ministerio de Educación y Cultura, Embajada de Francia, Embajada de Suecia.

Entre las asociaciones que se han implicado y ayudado en el discurrir de algunos de estos eventos se encuentran: la Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME), Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia Maltratada (ADIMA), Asociación para los Derechos del Niño y de la Niña (PRODENI), Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia y la Prevención de los Malos Tratos (ADIMA), Asociación de Ayuda y Protección a la Infancia (APRONI),

Asociación de Mujeres Inmigrantes Marroquíes (AMAL-ANDALUZA), Asociación Goiztiri de Baracaldo, Asociación "Darna" de Marruecos, Asociación "La escuela, cultura de Paz".

Del mismo modo, también han contado con el respaldo de otras instituciones y fundaciones, como el caso de la Editorial Anaya, Kronos, Prenatal, ONCE.

Asimismo, muchas de estas actividades han sido homologadas e inscritas en el registro general de actividades de formación permanente el profesorado de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía; y convalidadas por créditos de Libre configuración para el alumnado de la Universidad de Sevilla.

3. *Ámbito social*. Dichos conocimientos también han desembocado en una estimable labor social derivada de la aplicación de los mismos. A tal efecto, valga como ejemplo la labor realizada con entidades sociales y educativas, tales como: Comité Español de UNICEF, Club UNESCO de Sevilla, Fundación El Monte, Editorial SM, INTERMÓN, Fundación para el Tercer Mundo, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), Federación de Enseñantes Religiosos de Andalucía, Federación Andaluza de Municipios y Provincias (FAMP), Fundación San Pablo Andalucía (CEU), INTERMÓN- Fundación para el tercer mundo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y loa Cultura (UNESCO), Instituto de Ciencias del Hombre, Instituto de Ciencias Sociales y de la Familia, Federación Andaluza Colega, Cruz Roja Española, Comunidad Ahmadía del Islam en España, Fundación "Entreculturas" para la educación y el desarrollo de los pueblos, UNICEF Marruecos, Federación Nacional de Sordos.

Aunque nos han quedado algunas cosas sin mencionar, hemos intentado exponer aquellas que resultan más significativas dentro del grupo. Realmente, no creo confundirme si digo que todos los miembros del grupo hemos dado algo de nuestro tiempo y de nuestra sabiduría al grupo pero el grupo, sin duda, nos ha dado y nos ha compensado con mucho, mucho más.

Referencias bibliográficas

BLAXTER, L., HUGHES, C. Y TIGHT, M. (2000). Cómo se hace una investigación. Colección Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.

HERRERA GONZÁLEZ, R. Y GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, J.M. (Eds.) (2011). Conocimiento, innovación y desarrollo. En V.M. Pérez Lozano. Investigación, transferencia de tecnología e innovación para el desarrollo. El caso de la Universidad de Alicante (pp. 243-266). Costa Rica: Gráficas del Este.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: UNA PROPUESTA CURRICULAR

Ibarra Rosales, Guadalupe
Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
irge@unam.mx

Resumen

En esta comunicación se analiza el programa actual de Formación Cívica y Ética para el tercer gado del nivel de secundaria elaborado y desarrollado por la Secretaria de Educación Pública de México con el propósito de mostrar la forma como esta propuesta educativa incluye la educación para la ciudadanía mundial. La metodología de análisis comprende los siguientes aspectos: a) el estudio de la concepción de la ciudadanía mundial elaborada por la UNESCO (2016), b) el análisis de la estructura y del contenido del programa de Formación Cívica y Ética, c) registro de los elementos de este programa que muestran la presencia de la educación para la ciudadanía mundial.

El fundamento teórico de este análisis es la concepción de la UNESCO (2016) de la educación para la ciudadanía mundial así como las dimensiones conceptuales que la integran las cuales son: la cognitiva, la socio-afectiva y la conductual. También se recupera la concepción de la educación para la ciudadanía que presenta el programa de Formación Cívica y Ética, la cual está enfocada a lograr que los jóvenes ejerzan su ciudadanía a nivel local, nacional y mundial. El análisis de este programa se realizó teniendo como referentes teóricos las dimensiones conceptuales de la ciudadanía mundial que permitieron detectar y registrar los componentes del programa de Formación Cívica y Ética que se perfilan a formar a los alumnos como ciudadanos del mundo. Este programa incluye la educación para la ciudadanía mundial a nivel de principios, de contenidos y de competencias cívicas y éticas. Asimismo, contempla la formación en el sentimiento de pertenencia a la humanidad que es la base en la que se sustenta el proyecto educativo de la educación para la ciudadanía mundial.

Abstract

This conference analyzes the current program of Civics and Ethics for the third grade of the secondary school, drafted and developed by the Ministry of Public Education of Mexico, with the purpose of showing how this educational proposal includes education for global citizenship. The methodology comprises the following subjects: a) the study of the concept of world citizenship developed by UNESCO (2016); b) the analysis of the structure and content of the Civics and Ethics program; y c) the recording of the elements of this program that shows the presence of education for global citizenship.

The theoretical basis of this analysis is the concept of UNESCO (2016) "Education for global citizenship" and the conceptual dimensions that it comprises, which are: cognitive, socio-emotional and behavioral. The conception of education for citizenship, introduced by the current program of Civics and Ethics, is also included, which is aimed at getting young people to exercise their citizenship at local, national and global levels. The analysis of this program was made having as theoretical references the conceptual dimensions of global citizenship that allowed the detection and record of the components from the Civics and Ethics program that are emerging to train students as global citizens. This program includes education for world citizenship at the level of principles, contents and civic and ethical skills. Also, it considers the sense of belonging to humanity training that is the basis on which the educational project of education for global citizenship is based.

Palabras clave: Ciudadanía, Ciudadanía mundial, Derechos humanos

Keywords: citizenship, world citizenship, Human Rights

Introducción

En este comunicación se analiza el programa de Formación Cívica y Ética (PFCE, 2011) que se desarrolla actualmente en el tercer grado del nivel educativo de secundaria que ha sido elaborado e implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, con el propósito de detectar si este programa incluye en esta formación la educación para la ciudadanía mundial.

Se eligió el estudio de la formación cívica y ética que se proporciona en el tercer y último grado de secundaria porque este segmento de jóvenes representan a los futuros ciudadanos en los que cifra su esperanza la educación para la ciudadanía mundial para que asuman un papel proactivo en la construcción de un mundo mejor.

La metodología de análisis de este programa comprende los siguientes aspectos: a) el estudio de la concepción y los componentes de la educación para la ciudadanía mundial; b) el análisis de la estructura y del contenido del Programa de Formación Cívica y Ética; c) identificación de los elementos de la educación para la ciudadanía mundial que están presentes en este programa; y d) precisar los alcances y limitaciones que presenta esta propuesta de formación cívica y ética en términos de educación para la ciudadanía mundial.

En la primera parte de esta comunicación se analiza tanto la concepción y el enfoque de la educación para la ciudadanía que tiene la UNESCO (2015 y 2016), así como la del Programa de Formación Cívica y Ética (2011). Esto con el propósito de conocer las alternativas que plantean ambos proyectos educativos, para formar a los jóvenes en la práctica de la ciudadanía a nivel local, nacional, regional y mundial. En la segunda parte se desarrollan los puntos de contacto que tiene este programa con la propuesta de la educación para la ciudadanía mundial.

1. La educación para la ciudadanía mundial y la formación cívica y ética de la educación básica en México

La educación para la ciudadanía mundial es una propuesta elaborada e impulsada fundamentalmente por la UNESCO (2015,2016) para que los diferentes países se propongan conjugar esfuerzos para ofrecer programas educativos que formen a los niños, jóvenes y adultos en la práctica de una ciudadanía enfocada a contribuir al bienestar del mundo, así como a la supervivencia y desarrollo de la humanidad.

La UNESCO (2016) parte de considerar que la ciudadanía mundial no constituye un estatus jurídico que se puede adquirir. Más bien este concepto se sustenta en el sentimiento de pertenencia a la humanidad. Este sentimiento moral posibilita que los seres humanos tomemos conciencia de que formamos parte de una comunidad amplia a la cual está ligada nuestro destino.

Con base en esta concepción, este organismo internacional desarrolla una propuesta de educación para la ciudadanía mundial que recupera fundamentalmente la función socializadora que puede cumplir la educación en términos cívicos, sociales y políticos (UNESCO, 2016). Todo ello para forman a los jóvenes en una ciudadanía que esté a la altura moral de los tiempos actuales y que a su vez les permita enfrentar de manera responsable los retos que presenta el mundo actualmente como son el desarrollo sostenible, la paz, la interculturalidad y el respeto a la diversidad, la justicia social, la desigualdad económica y social, la pobreza, etc.

Para la UNESCO (2016) este tipo de educación tiene el siguiente objetivo general:

La ECM busca empoderar a los estudiantes para que participen y asuman roles activos tanto local como globalmente, para enfrentar y resolver los desafíos mundiales y, en última instancia, volverse contribuyentes, en una actitud proactiva, de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible (UNESCO, 2016, p.16).

El empoderamiento de los jóvenes desde una perspectiva educativa significa proporcionarles los conocimientos, competencias y valores morales y cívicos para que sean capaces de participar activamente en la construcción de un mundo mejor. Desde el enfoque de la educación para la ciudadanía mundial los jóvenes pueden contribuir a esta tarea desde su localidad, región o país en la medida en que realicen acciones cívicas perfiladas al logro del bien común, a la realización de la justicia social, a desterrar la discriminación, a impulsar el desarrollo sostenible. Estas son algunas de las problemáticas comunes que comparten los países, las cuales afectan a los seres humanos y con ello a la humanidad.

Por su parte el Programa de Formación Cívica y Ética (2011) está estructurado por tres ejes formativos: a) la formación de la persona que se centra en el aprendizaje del cuidado y atención de sí mismo del alumno; b) la formación ética que tiene como eje la formación de la personalidad moral del alumno; y c) la formación cívica que se enfoca a formar a los alumnos como ciudadanos responsables y comprometidos por el bienestar común de su localidad, región, país y de la humanidad.

Los tres ejes están articulados para lograr que los estudiantes se formen como personas integras y para que desarrollen su condición de ciudadanos de manera integral. Es decir, el programa está enfocado a que los estudiante se asuman como ciudadanos de su país con capacidades para realizar sus derechos y deberes cívicos, pero también como seres humanos que se reconocen como miembros de la humanidad, la cual también los dota de derechos con base en la dignidad de las personas pero también les demanda deberes y obligaciones morales y cívicas como es el cuidado, la preservación y el desarrollo de todos los seres humanos del planeta y con ello de la humanidad.

Este programa está estructurado para impartirse en el nivel de la primaria y el de la secundaria los cuales forman parte de la educación básica del país. Pero los contenidos y las competencias son diferentes de acuerdo con el nivel educativo. En el análisis de este programa se pudo detectar que esta propuesta de formación cívica y ética para los estudiantes de tercer grado de secundaria recupera de diferentes formas la educación para la ciudadanía mundial aunque no exista en este programa un eje o apartado específico para este tipo de educación. Aquí se presentan algunos los componentes de este programa que muestran la presencia de la educación para la ciudadanía mundial que ofrece en esta propuesta educativa.

2. El programa de formación cívica y ética en el marco de la educación para la ciudadanía

Para fines de análisis de este programa se tomaron como referentes teóricos las dimensiones conceptuales de la educación para la ciudadanía mundial establecidas por la UNESCO en el documento titulado "Educación para la Ciudadanía Mundial. Concepción de la UNESCO" las cuales son: dimensión cognitiva, dimensión socioafectiva y la dimensión conductual (UNESCO, 2015). En este trabajo no se recuperan estas dimensiones como competencias sino como los componentes de la concepción que ofrece este organismo internacional para comprender y explicar los aspectos que engloba la educación para la ciudadanía mundial.

2.1. La dimensión conceptual

La UNESCO (2015) concibe esta dimensión de la siguiente forma: "Los educandos adquieren, conocimientos, comprensión y capacidad de pensamiento crítico sobre problemas mundiales y la interconexión e interdependencia de los países y las diferentes poblaciones" (UNESCO, 2015). Esta dimensión enfatiza en la importancia que tiene para

los futuros ciudadanos del mundo no sólo el desarrollo de las competencias de tipo cognitivo para comprender los problemas de diferente índole que comparten la mayoría de los países del mundo, sino que este aprendizaje conlleve al ejercicio del pensamiento crítico que es el que permite identificar la raíz y el origen de estos problemas. Asimismo devela que el conocimiento de estos problemas demanda la enseñanza de los mismos desde una perspectiva integral que permita a los alumnos detectar y reconocer que estos problemas son comunes en muchos países y se encuentran interconectados.

El Programa de Formación Cívica y Ética (2011) sí incluye esta dimensión cognitiva en los siguientes puntos: a) contenidos y b) competencias cívicas y éticas. Éstos se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 1. Dimensión cognitiva

Contenidos transversales
Educación ambiental y para la sustentabilidad, educación para la paz y los derechos humanos, educación intercultural, perspectiva de género.
Temas de la vida cotidiana del estudiante
Acontecimientos de la comunidad, el país y del mundo.
Competencia cívica y ética: Respeto y valoración de la diversidad
Reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derecho. Respetar y valorar las diferencias en la forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. Disposición para colocarse en el lugar del otro, diálogo, equidad, empatía, y solidaridad. Respeto a la naturaleza y sus recursos.

Fuente: Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética, Secretaría de Educación Pública, México.

El programa ofrece la posibilidad de conocer diferentes problemáticas mundiales a través de estos contenidos transversales, y contempla también un espacio para que los estudiantes expresen hechos, acontecimientos o problemas que viven y experimentan en su vida cotidiana para ser analizados en el aula sin excluir las problemáticas de carácter mundial las cuales trastocan a la mayoría de los seres humanos del planeta.

Asimismo el programa se propone formar a los estudiantes de tercer grado de secundaria en la competencia enfocada al ejercicio del respeto y valoración de la diversidad, con una visión amplia e integral de esta competencia cuyos aspectos relevantes se destacan en el gráfico. La diversidad es un rasgo propia de las sociedades contemporánea y cada vez está más presente en todos los países del mundo y se transforma en un problema cuando los ciudadanos de un país no aceptan las diferencias que puedan

tener individuos y grupos que forman parte de esa sociedad pero que mantienen su religión, creencias, cultura y forma de ser propias. Por ello resulta pertinente formar a los futuros ciudadano en el respeto a la diversidad y las diferencias como un componente de la ciudadanía tanto a nivel nacional como mundial pues el ejercicio de esta competencia contribuye a lograr una convivencia social pacífica. .

En sintonía con la dimensión conceptual de la educación para la ciudadanía mundial, este programa de formación cívica y ética establece como procedimientos formativos; la comprensión y la reflexión crítica (PFCE, 2011,33). Es posible que mediante estas estrategias de enseñanza, los estudiantes puedan adquirir una visión holística e integral de las problemáticas compartidas que les permite comprender la interconexión e interdependencia de las mismas en los diferentes países que conforman el planeta. Esto es importante para que los estudiantes identifiquen y reconozcan que la presencia de estas problemáticas a nivel local, regional y nacional también están presentes en un gran número de países y que la búsqueda de alternativas de solución es una tarea común de todos los habitantes del planeta.

2.2. La dimensión socioafectiva

La UNESCO (2015) concibe la dimensión socioafectiva en los siguientes términos: "Los educandos desarrollan un sentido de pertenencia a una humanidad común que comparte valores y responsabilidades y ejerce derechos" (UNESCO, 2015).

Si bien la dimensión cognitiva es importante porque permite conocer y comprender los problemas comunes que comparten los países del mundo, la dimensión socioafectiva es clave para llevar a la práctica la ciudadanía mundial porque conlleva el reconocimiento de los educandos como seres humanos y en esa medida como integrantes de una comunidad más amplia que es la humanidad. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación posibilitan que los jóvenes vivan interconectados con diferentes ámbitos del planeta, Sin embargo para desarrollar el sentido de pertenencia a la humanidad no es suficiente la interconexión tecnológica sino que es necesario que los estudiantes sientan como propios los problemas sociales, económicos, políticos, culturales, y del medio ambiente que tienen los individuos y grupos sociales que viven en diferentes sociedades del mundo. Por ello el desarrollo del sentido de pertenencia a la humanidad involucra la formación en valores no sólo cívicos sino también morales.

El programa de formación cívica y ética también incluye la dimensión socioafectiva de la educación para la ciudadanía mundial en tres aspectos: a) los principios rectores en los que se sustenta el programa de estudio, b) contenidos, y c) las competencias que se pretenden desarrollar en el tercer grado de secundaria como se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 2. Dimensión socioafectiva

Principios
Favorece el reconocimiento de los rasgos que se comparten con personas y grupos de otras partes del mundo, independientemente de su lengua, cultura, género, religión, condición de salud o socioeconómica. Plantea el respeto, la promoción y la defensa de los derechos humanos como condición básica para el desarrollo de la humanidad
Contenidos
La dimensión social de las necesidades básicas: desigualdad y contrastes sociales en los niveles de bienestar y desarrollo humano en México y el mundo. Sentido de identidad y de pertenencia a la humanidad desde realidades culturales y nacionales diversas. Interrelaciones en un mundo globalizado. El respeto a los derechos humanos como referente para el desarrollo de las sociedades. Respeto a la diversidad social; a la integridad de los ecosistemas; a la justicia social y económica, a la paz, la democracia y la no violencia. Bases para una ciudadanía global. Autoridades judiciales, leyes, organismos e instituciones en México y en el mundo que deben garantizar y respaldar el ejercicio de los derechos humanos en sociedades interconectadas e interdependientes.
Competencia cívica y ética: Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad
Identifiquen los vínculos de pertenencia a los diferentes grupos de los que forman parte y que inciden en su identidad personal desde los grupos de su comunidad hasta la humanidad. Se reconozcan como integrantes responsables y activos de diversos grupos sociales generando disposición para participar constructivamente en el mejoramiento del ambiente social y natural. Cuestionar la indiferencia ante situaciones de injusticia y solidarizarse con las personas o grupos de diferentes latitudes y contextos. Sensibles con lo que ocurre a otros seres humanos sin importar sus nacionalidades.

Fuente: : Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética, Secretaría de Educación Pública, México.

Este programa se sustenta en principios rectores que orientan la formación cívica y ética de los jóvenes. Uno de estos principios es el carácter nacional que tiene esta propuesta educativa en donde se enfatiza la importancia de que los estudiantes reconozcan los vínculos nacionales que les permite que se identifiquen como integrantes del país (PFCE, 2011, p. 16). En este marco de identidad nacional este principio también considera el fomento en los jóvenes de su identidad con la humanidad a partir del reconocimiento de los rasgos que compartimos todos los seres humanos sin importan la raza, el género, la religión, las creencias y la cultura que se tenga.

Si bien este programa no especifica ni desarrolla estas características comunes de los seres humanos, es muy valioso que no limite la identidad de los alumnos a los lazos que los vinculan con los diferentes grupos que conforman a la sociedad mexicana.

Asimismo, en este programa, el sentido de pertenencia a la humanidad también se aborda como contenido o temática de estudio en el Bloque III titulado "Identidad e Interculturalidad para una ciudadanía democrática" (PFCE, 2011, p. 51). Aquí se incluye el aprendizaje de los derechos humanos lo cual es pertinente para que los estudiantes reconozcan que forman parte de la humanidad pues el estudio de estos derechos conlleva a la aceptación de la dignidad humana como el rasgo esencial y básico que tenemos todos los seres humanos. Por su parte las competencias cívicas que se muestran en el gráfico apuntan a desarrollar en los jóvenes este sentido de pertenencia a la humanidad mediante la práctica de la solidaridad para con los individuos y grupos de otras partes del mundo como resultado de la sensibilidad que se adquiere cuando se logra asumirse como un ser humano que forma parte de una comunidad más amplia.

Un aspecto que es importante destacar es que este programa incluye a nivel de contenidos las bases legales y jurídicas para ejercer la ciudadanía mundial que no es contemplada por la concepción de la educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO (2016). En este programa se estudian la legislación internacional que protegen y garantizan el respeto a los derechos humanos en todo el mundo, que es pertinente que conozcan los futuros ciudadanos del mundo.

2.3. La dimensión conductual

La UNESCO (2015) concibe la dimensión conductual de la siguiente forma: "Los educandos actúan de manera eficaz y responsable en los planos local, nacional y mundial en pro de un mundo más pacífico y sostenible" (UNESCO, 2015).

La dimensión conductual, llama a los jóvenes a practicar la ciudadanía mundial de manera responsable, pero efectiva en la medida en que realicen acciones cívicas que contribuyan a la construcción y desarrollo de un mundo mejor. Se comprende que el ejercicio de la ciudadanía por parte de los jóvenes se sustenta en el conocimiento de los problemas comunes y en el sentimiento de pertenencia a la humanidad, los cuales son los pilares para que los futuros ciudadanos del mundo realicen acciones de manera organizada en beneficio de la humanidad. En esta visión este tipo de acciones se pueden realizar desde el ámbito local y nacional ya que los problemas mundiales no tienen frontera y están interconectados de tal forma que una acción ciudadana a nivel local puede tener resonancia a nivel planetario.

Esta dimensión conductual también está presente en el programa de formación cívica y ética en los siguientes puntos: a) contenidos y b) en tres competencias cívicas y éticas enfocadas a la práctica responsable de la ciudadanía. Esto se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 3. Dimensión conductual

Contenidos
Una ciudadanía responsable, participativa, informada, crítica, deliberativa, congruente en su actuar, consciente tanto de sus derechos como de sus deberes. Respeto y ejercicio de los derechos humanos propios y de los demás. La pluralidad como coexistencia pacífica de ideas. La cooperación, solidaridad y corresponsabilidad como compromiso social y político con situaciones que afectan a las comunidades, a las naciones y a la humanidad.
Competencia cívica: Participación social y política
Capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Formular propuestas y peticiones a personas e instituciones sociales y políticas. Tener como referente la situación de las personas que viven en condiciones desfavorables para la organización y la acción colectiva.
Competencia cívica: Apego a la legalidad y sentido de justicia
Ejercer la ciudadanía en el marco de la ley. Reflexionar sobre la importancia de la justicia social como criterio para juzgar las condiciones de equidad entre personas y grupos.
Competencia cívica: Comprensión y aprecio por la democracia
La democracia como forma de gobierno y como forma de actuar y relacionarse en la vida diaria donde se garantice el respeto y el trato digno a las personas.

Fuente: Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética, Secretaría de Educación Pública, México.

Los contenidos que se presentan en este gráfico muestran que la práctica de la ciudadanía de los jóvenes se sustenta en la información y el conocimiento de sus derechos y deberes cívicos, pero también incluye la formación en el ejercicio responsable y congruente de su ciudadanía. Un aspecto que se destaca es el énfasis en la corresponsabilidad la cual permite que los jóvenes tomen conciencia que forman parte de los problemas de interés común de la nación y del mundo pero también pueden participar en la búsqueda de soluciones a los mismos. Esta corresponsabilidad se presenta como un compromiso social y político (PFCE, 2011). Se concibe entonces como un deber cívico que los jóvenes ciudadanos requieren asumir ante

situaciones desfavorables que se padezcan no sólo a nivel local y nacional sino también aquellas que impacten la sobrevivencia y desarrollo de la humanidad.

Las competencias cívicas que se muestran en este gráfico se centran en la formación para la práctica de la ciudadanía en el marco de la ley y fomentan la capacidad para tomar decisiones, saber elaborar peticiones y propuestas así como canalizarlas a las instituciones pertinentes. Asimismo estas competencias se enfocan a desarrollar en los jóvenes la capacidad de organizar y actuar en favor de los grupos vulnerables de la sociedad mexicana y del mundo.

Discusión y conclusiones

La propuesta de la educación para la ciudadanía mundial es un proyecto educativo que se encuentra en proceso de construcción y que requiere de la aportación de programas y experiencias educativas de todos los países del mundo que contribuyan a enriquecer, fortalecer e impulsar esta propuesta educativa tan necesaria en los tiempos actuales.

Si bien el Programa de Formación Cívica y Ética contempla aspectos sustantivos de la educación para la ciudadanía mundial, resulta pertinente que se incluya este tipo de educación como un eje formativo que permita a los jóvenes estudiantes conocer y aprender de manera estructurada y sistemática los problemas y los desafíos que actualmente se viven a nivel mundial que ponen en riesgo la sobrevivencia del planeta y el desarrollo de la humanidad.

Desde mi perspectiva la educación para la ciudadanía también es una propuesta de educación moral pues tiene como soporte el sentimiento de pertenencia a la humanidad. Por ello también es necesario que esta propuesta tenga como eje la dignidad humana que constituye el valor básico y esencial de la humanidad en el que se sustentan en gran medida no sólo los valores cívicos sino también el ejercicio de la ciudadanía mundial.

Referencias bibliográficas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética, SEP, México. Recuperado de: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/fcye/3ero/Sec_3ero_fcye2011.pdf

UNESCO (2016). Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. Recuperado de:
http//unescodoc.unesco.org/images/0024/002449/244957

_____ (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Concepción de la UNESCO. Recuperado de: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA.

LA COHESIÓN COMUNITARIA Y EL EMPODERAMIENTO DE LA CIUDADANÍA: CLAVES PARA LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

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

Castellano Barragán, Alberto
Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca, España
acb029@hotmail.com

Resumen

En una sociedad donde imperan los valores democráticos, que mencionamos constantemente como: responsabilidad, tolerancia, justicia, libertad o, incluso, empatía, en la práctica, existe una gran carencia de estos principios o valores. Cuando ocurre un determinado suceso dramático, alentamos a la población a solidarizarse, en ocasiones sólo teóricamente, en otras pasando a la acción. No obstante, en nuestro día a día, las personas demostramos lo que algunos autores denominan "falta de valores", aunque en realidad sí tenemos valores pero no son los que espera la sociedad de nosotros o los que esperamos nosotros mismos, incluso sin ser conscientes de ellos. Porque tanto el actuar como el no actuar es un reflejo de nuestros valores.

Por ello es importante educar a una población desde el autoconocimiento, exploración y la conciencia, porque sólo así seremos capaces de empoderarles para no caer en la instrucción y adoctrinamiento, en seguir repitiendo patrones de oprimidos y opresores, de desarrollados o subdesarrollados.

Empoderar a una persona es ser capaz de identificar y analizar sus necesidades, de tomar conciencia de la situación actual, de los recursos disponibles o potenciales y definir el camino por el que quiere transitar, para lograr esa situación futura que desea y merece. En este camino es necesaria la participación activa, la responsabilidad, el respeto hacia uno mismo y hacia los demás así como el desarrollo de capacidades para mejorar la vida en comunidad. Sólo en comunidad seremos capaces de conseguir un cambio o transformación social.

En este sentido, se trata un proceso integral de cohesión comunitaria, que parte desde la propia persona, a través del cual se garantiza que toda la ciudadanía alcance su máximo potencial.

A partir de dos experiencias docentes desarrolladas en el Grado de Educación Social y Grado de Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide (curso académico 2015/2016), nos planteamos como objetivo reflexionar sobre el papel que juega la cohesión comunitaria y el empoderamiento de la ciudadanía para el fomento de la educación para el desarrollo y, por tanto, la mejora de los valores fundamentales y los Derechos Humanos.

Abstract

In a society where democractic values prevail, constantly mentioned as responsibility, tolerance, justice, freedom ore ven empathy, in practice, there is a great lack of these principles or values. When a certain dramatic event occurs, we encourage people to show solidarity, sometimes only theoretically, in others taking action. However, in our daily lives, people show what some authors call "lack of values", but actually do have value but are not what society expects of us or we expect ourselves, even without being aware from them. For both act as a failure to act is a reflection of our values.

It is therefore important to edúcate a population from self-knowledge, exploration and consciousness, because only then we will be able to empower them to avoid falling into the instruction and indoctrination, to keep repeating patterns oppressed and oppressors of developed and developing.

Empower a person is being able to identify and analyze their needs, aware of the current situación, potential or available resources and define the path that you want to move, to achieve that future situation you want and deserve. In this way the active participation, accountability, respect for self and others as well as capacity building to improve community life is necessary. Only in community we will be able to get a change or social transformation.

In this regard, a comprehensive process of community cohesion, which starts from the person, through which ensures that all citizens reach their full potential is.

From two teaching experiences in the Degree of Social Education and Social Work degree from the Pablo de Olavide University (2015-2016 academic year), we plan aims to reflecto n the role of community cohesion and empowerment citizenship for the promotion of education for development and therefore improving the fundamental values and human rights.

Palabras clave: cohesión, empoderamiento, educación, desarrollo, comunidad.

Keywords: cohesion, empowerment, education, development, community.

Introducción

En esta sociedad multicultural, como señala Marchioni (2014), convivir en la diversidad es un elemento clave para la vida comunitaria. Además, las consecuencias de la crisis socioeconómica que hemos vivido, o estamos aún viviendo, entre las que destacamos el incremento de situaciones de vulnerabilidad y aumento de la exclusión social, dejan en entredicho la cohesión social que, según algunos autores, se había conquistado en base a la igualdad, el respeto y la inclusión (Fundación Cepaim, 2014).

La gran pregunta sería ¿cómo se mantienen las sociedades unidas? Sorj y Tironi (2007) indican que la respuesta a este interrogante es *"un asunto tan antiguo como la historia del pensamiento humano…sin embargo, el uso contemporáneo del concepto de cohesión social se disemina en gran medida a partir de las elaboraciones de la*

Unión Europea (UE) la cual busca elaborar un discurso político que salvaguarde los valores, ideas e instituciones que dan origen al llamado `modelo social europeo´" (pp. 109). No obstante, desde nuestro posicionamiento consideramos que para conseguir ese máximo potencial, el grupo social o territorio debe estar impregnado de igualdad, sentimiento de pertenencia a la comunidad, participación activa, valoración de la diversidad, interacción, cooperación, solidaridad, empatía, derechos y deberes. También debe saber resolver y organizar los conflictos. Además, Blamires y Pérez Peña (2012: 150) señalan que la cohesión comunitaria *"enfatiza en que las mismas oportunidades de vida deben estar disponibles para todos sin importar su origen".*

En este sentido, la cohesión social y la educación para el desarrollo son las estrategias claves para la intervención comunitaria, desde lo local a lo global. Ambas están estrechamente relacionadas ya que se necesitan mutuamente para conseguir cada una de ellas. Para intervenir desde la educación para el desarrollo es necesario trabajar desde el grupo, partir de sus necesidades, conocer sus intereses, implicar a las personas para que se sientan identificados con el proyecto, con la causa y desde una visión común.

Por último, dichas estrategias coinciden en que tienen como fin último el empoderamiento social, que tiene que ver con el empoderamiento colectivo el cual se basa en el hecho de que las personas tienen más capacidad de participar y defender sus derechos cuando se unen con unos objetivos comunes. Cuando nos agrupamos en un proyecto común, basado en estos principios que hemos avanzado y en los que profundizaremos a continuación, se pone en funcionamiento un proceso de empoderamiento, consistente en la toma de conciencia sobre la situación de injusticia y la consiguiente búsqueda del cambio social. Y todo ello está enmarcado en unos valores que debemos conocer, en los que debemos reflexionar y trabajar para lograr una sociedad más justa, respetuosa y solidaria.

1. ¿Cohesión social o cohesión comunitaria?

Al hablar de cohesión social o comunitaria nos encontramos con múltiples definiciones debido a la riqueza que nos proporciona la constante diversidad a lo largo del espacio-tiempo y la complejidad de su identificación o clarificación en la práctica. En este sentido, queremos partir de una definición etimológica de cada uno de estos términos fundamentales para el presente artículo.

En primer lugar, el término cohesión proviene del latín *cohaesum (-con- completamente, globalmente y –haerere- estar pegado, estar unido)* y hace referencia a la acción y efecto de unirse sus componentes entre sí. En segundo lugar, social del latín sociales que significa perteneciente a la comunidad de personas, compuesto por –*socius*- (compañero) y el sufijo –*al*- que se refiere a relativo a. En tercer y último lugar, comunitario proviene de las siguientes raíces latinas: -*con*- (enteramente, globalmente), -munus- (cargo, deber, ocupación) y –*tat*- (sufijo que indica cualidad) así como está precedido del sufijo –*ario*- (pertenencia, procedencia).

A partir de aquí, podemos definir la cohesión social como la unión que existe entre los integrantes de un grupo de personas en un territorio. Se trata del mecanismo mediante el cual estas personas comparten un mismo sentimiento de pertenencia, tienen un objetivo común, aseguran el bienestar de todos los miembros de su comunidad, barrio o grupo, y se

preocupan por el bienestar de todos, reduciendo o combatiendo las dificultades, disparidades o desacuerdos que puedan surgir, reforzando técnicas de participación ciudadana cuya implicación personal sea el motor de cambio.

La cohesión social surge como un esfuerzo democrático para establecer equilibrios sociales, dinamismo económico e identidad nacional, a fin de instaurar un sistema de equidad y sostener los impulsos del crecimiento económico no controlado y evitar la fractura social. Así, se convierte en el mecanismo idóneo para conseguir el objetivo del cambio de paradigma ahora centrado en las causas más que en los efectos. Este nuevo paradigma es la *cohesión comunitaria*, donde los participantes de dicha comunidad son el fin primordial del cambio (proceso integral centrado en la persona). La cohesión comunitaria es el proceso integral a través del cual se garantiza que todas las personas alcancen su máximo potencial.

Cohesión comunitaria, también denominada en ocasiones (según diferentes épocas, contextos o autores) como cohesión social, solidaridad social o integración social. Esto ha sido foco de debate ya que Phillips (House of Commons, 2004) planteaba su disconformismo con el término cohesión y prefería hablar de integración, aunque la Comission on Integration and Cohesion (2007) insistía que no era lo mismo integración que cohesión. Asimismo, en el "diagrama de cubo" presentado por la TDA –Entrenamiento y Desarrollo para las Escuelas- (Ofsted, 2010) incluye las diferentes dimensiones de la cohesión comunitaria: religiosas, étnicas, culturales y socioeconómicas, donde la dimensión social de la comunidad es una de sus ramas. Asimismo, Blamires y Pérez Peña (2012: 153) *consideran los términos social y comunitario como "intercambiables, siendo así como el concepto evolucionó a la expresión de cohesión comunitaria la cual se ha convertido en la expresión aceptada".*

En nuestro caso, y aunque reconocemos que cuesta profundamente diferenciar uno y otro término, consideramos la cohesión social una rama de la cohesión comunitaria. Es decir, como plantea Marchioni en los proyectos que asesora en toda España a través del Proyecto Intervención Comunitaria Intercultural (ICI), para intervenir en la comunidad, para crear y mantener acciones comunitarias en el territorio, es necesario un espacio de reflexión, de propuestas y de visión conjunta que sirvan de motor para seguir avanzando en un trabajo conjunto que repercuta positivamente en los barrios (Fundación Cepaim, 2014). Es decir, se trata de que el grupo social se cohesione socialmente para intervenir comunitariamente.

Según la TDA (2010) la cohesión social consiste en *"trabajar para lograr una sociedad en la que hay una visión común y un sentido de pertenencia por parte de todas las comunidades, una sociedad en la que se valora la diversidad de orígenes y circunstancias, en la cual existen oportunidades de vida similares para todos y en la que existan relaciones fuertes y positivas".* Por tanto, para que haya cohesión comunitaria hay que trabajar la cohesión social, como elemento de lucha por la igualdad de todos los seres humanos, más allá de cualquier diversidad (Marchioni y Morín, 2014), ya que cuando un grupo de personas está cohesionado, obtiene mejores resultados cuando se sitúan ante un objetivo común. Pero la cohesión comunitaria va más allá que la conexión de grupos de personas ya que intenta conseguir el empoderamiento de la ciudadanía.

2. El empoderamiento ciudadano y la educación para el desarrollo

Al abordar la cohesión comunitaria mencionamos en diversas ocasiones un término clave para que una sociedad se desarrolle como es el empoderamiento ciudadano. Empoderamiento entendido como *"la expansión en libertad que tienen los actores sociales de una comunidad para actuar y tomar decisiones sobre las situaciones que los afecta a sí mismos y a su entorno…busca dar cuenta de procesos que supone la transformación de las relaciones de poder que se construye a partir de cada logro colectivo que se alcanza y, para llegar a ello, cabe destacar la importancia de los procesos de autoformación como condición indispensable"* (Rojas P, 2012: 390).

Por tanto, podemos entenderlo como el proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, habilidades, visión, protagonismo, etc. como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven. Se convierten así en agentes promotores del cambio, siendo capaces de organizarse de forma cohesionada en la que todos los individuos participen aportando sus recursos disponibles, pudiendo conocer cuáles son sus debilidades y fortalezas y desde que ámbito empezar a organizarse para producir el cambio. Como señala Rojas P. (2012: 390) el empoderamiento a nivel comunitario *"constituye la vía formativa, desde el nivel micro, para el logro del desempeño autogestivo, en tanto que los espacios sociales deben propiciarlo a partir de la descentralización y la flexibilidad de participación y el posicionamiento reflexivo de los propios actores, o sea, a través de la concesión de poder de las instituciones y representaciones del Estado a los sujetos activos, autónomos y responsables de la colectividad social, constructores del consenso-disenso social".*

Este empoderamiento se logra con más eficacia si una comunidad está cohesionada, comparten un sentimiento de pertenencia, lazos comunes, mismos objetivos y llegan a acuerdos entre todos los miembros. Y esto está estrechamente relacionado con la educación para el desarrollo (EpD), entendida como el *"proceso educativo que favorece la comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social, y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible"* (Argibay et. al. 1997: 19).

La educación para el desarrollo se lleva a cabo a nivel micro o macro, en el norte o en el sur, llevando a cabo acciones para concienciar y sensibilizar a la sociedad sobre los problemas que les afectan, no solo para conseguir un desarrollo económico sino que también un desarrollo y progreso en la cultura, la educación, la sanidad, el empleo, la vivienda, etc.

Este desarrollo económico, socioeducativo y cultural, se podrá alcanzar si trabajan conjuntamente los profesionales de lo social con las instituciones públicas y, por supuesto, con la participación de las personas ya que ellos son los verdaderos protagonistas de la transformación de sus vidas y de sus comunidades. Por tanto, *"la participación popular es el elemento fundamental en los programas de desarrollo de la comunidad… convirtiéndose la participación como eje clave del desarrollo y la comunidad"* (Pérez-Pérez, 2014: 162).

En la EpD es imprescindible el pensamiento crítico para la solidaridad, justicia social, equidad, deberes y derechos ya que se centra en promover y formar a ciudadanos responsables, activos y comprometidos con la construcción de una sociedad justa para todos. Sin olvidar que la EpD incumbe a todos los territorios (local o global) y, por tanto supone una complejidad a la

hora de intervenir. No obstante, consideramos que una de sus estrategias de intervención es cohesionar a las personas para que se sientan identificados, motivados y se trabaje en el empoderamiento de la ciudadanía para desarrollarse en comunidad.

En este proceso de desarrollo es importante la existencia de una ciudadanía crítica, que defienda sus derechos fundamentales, reivindique la mejora o puesta en marcha de políticas sociales que fomenten el bienestar de todos los ciudadanos ya sea en relación a la educación, la sanidad, la vivienda, el empleo, etc., y que defienden su participación en los procesos democráticos de forma real y no formal como se ha estado haciendo.

Para que la educación para el desarrollo se lleve a cabo, se necesita un proceso a través del cual se identifiquen las necesidades de una población, se ayuda en la disminución de la vulnerabilidad a través de herramientas que hagan más autónoma a la persona y donde ella misma autogestiones sus necesidades (empoderamiento social).

Aunque también se puede dar al revés, de la educación para el desarrollo al empoderamiento ciudadano ya que la primera es una de las herramientas que sirve para crear un mayor empoderamiento en la sociedad, ya que a través de la educación se potencia el crecimiento económico, la inclusión social y el bienestar de los ciudadanos. Además las políticas públicas educativas constituyen un medio privilegiado para armonizar el dinamismo productivo y la equidad social, fortalecer el sistema democrático y universalizar el ejercicio de la ciudadanía; y todo esto ayuda al empoderamiento.

En relación con todo lo anterior, consideramos que la Educación para el Desarrollo, la cohesión comunitaria y el empoderamiento social son tres caras de una misma figura. Unas llevan a las otras y viceversa, formando un bucle que se retroalimenta continuamente. La Educación para el Desarrollo permite descubrir las causas reales de los problemas que nos rodean, promueve la crítica y la reflexión de los individuos y alienta a practicar la solidaridad y el compromiso social. De esta forma, se está incidiendo en la propia unión de las personas y en su grado de implicación en la comunidad. Pero en el sentido inverso funciona exactamente igual: una comunidad unida es más consciente de qué pasa a su alrededor, y por qué pasa eso, haciendo así de sus individuos seres autónomos, empoderados y capaces de convertirlos en elementos de trasformación social dentro de la Educación para el Desarrollo.

3. Contextualización

Este artículo es resultado de dos experiencias desarrolladas en la Facultad de Ciencias Sociales. En primer lugar, en el Grado de Trabajo Social dentro de la asignatura "Educación para el Desarrollo y Cohesión Social", donde trabajamos la sensibilización hacia la cohesión social, cohesión comunitaria y su relación con la educación para el desarrollo.

Esta asignatura tiene como objetivo principal que el alumnado adquiera competencias en la Educación para el Desarrollo como eje educativo de la educación en valores y en el contexto contemporáneo de educación para la ciudadanía global y movilización social.

En segundo lugar, en el Grado de Educación Social, elegimos la asignatura "Educación en valores y Derechos Humanos" debido a la estrecha vinculación que tiene con la primera. Esta asignatura contribuye a la necesidad ineludible de incorporar e integrar los valores

en los procesos de enseñanza como contenidos explícitos irrenunciables en la tarea docente y en ella nos adentramos en los valores que tiene el alumnado de la Universidad Pablo de Olavide mediante un sondeo en varias titulaciones.

Discusión y conclusiones

Los resultados que a continuación presentamos versan sobre las diferencias entre los valores que tiene el alumnado de tercer curso de las siguientes titulaciones: Educación Social, Derecho, y Trabajo Social.

En los últimos años nos encontramos con debates contradictorios donde en determinados contextos se defiende que estamos en una crisis de valores pero, en otros espacios se habla de valores prosociales o se defiende que vivimos en una sociedad muy solidaria porque cuando hace falta (generalmente, cuando ocurre alguna circunstancia adversa grave), la gente se vuelca y demuestra su solidaridad. Pero, ¿esto es muestra de que la sociedad tiene valores? ¿Podemos vivir sin tener valores? ¿Qué son los valores?

El concepto de valores es muy subjetivo y lo que una persona puede considerar en un determinado momento un valor, otra persona no lo considera así, y puede identificar otros valores en su vida. Entender esta postura es fundamental, al igual que una misma persona puede identificar a lo largo de su vida, distintos valores ya que los vamos modificando según nuestras experiencias y aprendizajes. Como señala (Herrán, 2009) los valores son para reflexionar, actualizar, vivir y mejorarse con el fin de contribuir al desarrollo personal y social. No son para empaquetar u objetivar, porque el valor objetivo es una ilusión.

Maslow (2008: 131) señala que definir valores es *"tan confuso semánticamente, que estoy convencido de que pronto renunciaremos a este término comodín a favor de definiciones más precisas y operacionales de cada uno de los subsignificados ligados a él…se define de muchos modos y significa distintas cosas para distintas personas*". Según Haydon (2003), tienen que ver con la manera de comportarnos, son generalizables y no se trata únicamente de experiencias personales. Ortega y Gasset (2004) habla de la polaridad como una cualidad identificativa de los valores. Cortina (2000: 34) considera que *"los valores llevan una fuerza dinamizadora en virtud de la cual nos incitan a realizarlos"* lo que va en la línea de múltiples de teorías, entre ellas la del modelo Hall-Tonna, que consideran los valores como aquello que *"nos mueve a hacer algo y tiene que ver entonces con la motivación*" (Maslow, 2008; Schwartz y Bilsky, 1990; Hall, 1995; Díaz, 2001 citados en Bunes Portillo, 2012).

Nuestro planteamiento sobre valores se basa en la perspectiva de Hall-Tonna y otros autores que los entienden como *"prioridades que se reflejan en la conducta, dan significado, impulsan y motivan a la persona"* (Bunes y Elexpuru, 1998). Se trata de *"representaciones internas que expresamos mediante palabras que movilizan nuestra conducta: nos mueven a la acción para su materialización, ése es su dinamismo interno"* (Bunes Portillo, 2012: 64).

Sin embargo, vivimos rodeados de valores, nos inculcan, consciente o inconscientemente, valores (familia, escuela, grupo de iguales, medios de comunicación, etc.) pero no nos enseñan educación en valores. Por ello, hemos decidido ir a las aulas y preguntar por los valores del alumnado, donde hemos encontrado grandes diferencias, incluso entre perfiles afines.

Cuando se les preguntó si sabían qué eran los valores, sólo en Derecho el 100% de los encuestados respondieron que sí, en cambio, en el resto de titulaciones, un 90% de las mujeres afirmaron saberlo, frente al 10% de los hombres.

Al preguntarles si en la universidad se han trabajado los valores, el 100% de estudiantes de trabajo social y educación social afirman que sí, frente a los estudiantes de Derecho que sólo 4 de cada 5 alumnos varones opinan que sí se han trabajado mientras que 1 de cada 4 mujeres opina que sí se han trabajado.

Con respecto a esta pregunta, es muy relevante para el presente artículo observar los valores que cada titulación ha respondido, referidos a aquellos que consideran se han trabajado en la universidad:

El porcentaje de hombres que ha cumplimentado el cuestionario en Trabajo Social y Educación Social es menor, representando sólo un 10% de la muestra, si bien corresponde con el universo de estas carreras que están más feminizadas.

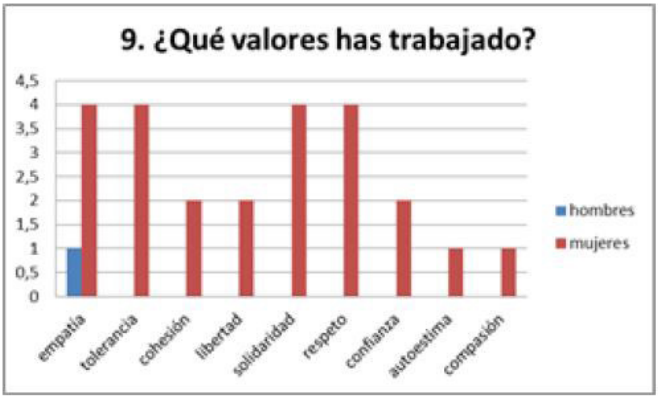
Gráfico 1. Valores trabajados en Trabajo Social

Fuente: elaboración propia.

En ambas titulaciones, este 10% de hombres consideran el valor más trabajado la colaboración en Trabajo Social y la empatía en Educación Social.

En la gráfica 1 observamos cómo en trabajo social los valores más puntuados por las mujeres son: el respeto, la tolerancia y la cooperación, seguidos de la empatía, la justicia, ética, solidaridad y la colaboración.

Gráfico 2. Valores trabajados en Educación Social



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 2 observamos que las estudiantes de Educación Social consideran que los valores más trabajados en la carrera son: la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto, seguidos en segundo lugar, de la cohesión, la libertad, la confianza, la autoestima y la compasión.

Gráfico 3. Valores trabajados en Derecho

Fuente: elaboración propia.

En Derecho, donde hay un 50% de representación para ambos géneros, consideran como valores trabajados la competitividad, seguido del trabajo en grupo y el compañerismo para los hombres y la competitividad, la cooperación y la solidaridad para las mujeres.

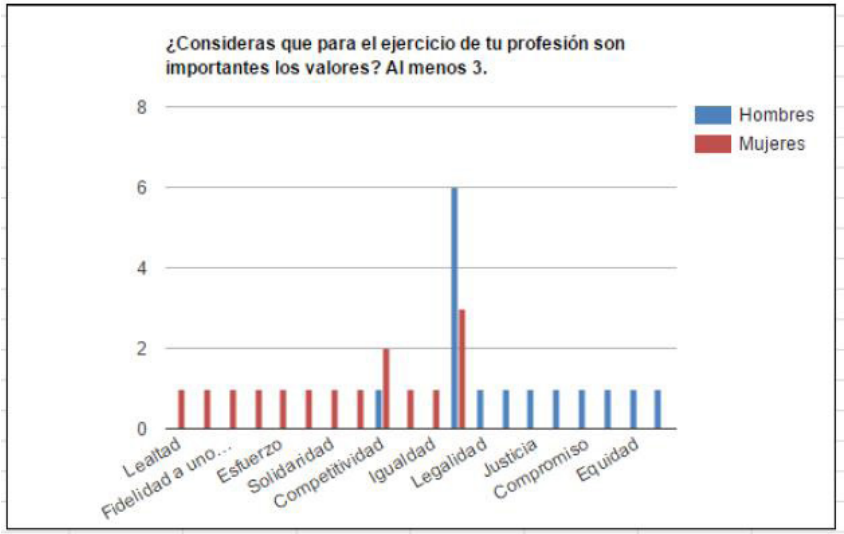
Para los estudiantes varones de Derecho los valores más trabajados son la competitividad (valor que aparece nuevo ya que hasta ahora ningún estudiante lo había referenciado), el trabajo en grupo y el compañerismo. En el caso de las mujeres, señalan la competitividad,

cooperación y solidaridad. Por tanto, observamos cómo en Derechos hay una diferencia clara con respecto a las otras titulaciones, y es que anteponen la competitividad, que se puede entender como un valor negativo, frente a la cooperación o colaboración, que serían positivos.

Al preguntarles si consideran que se han trabajado suficientemente o de manera eficaz los valores durante su carrera, un 99% en Educación y Trabajo Social afirman que no, y un 70% lo hacen en Derecho.

Por otra parte, quisimos saber qué valores consideran los estudiantes importantes para el ejercicio de su profesión, por lo que hicimos una pregunta abierta, donde nos encontramos con los siguientes datos.

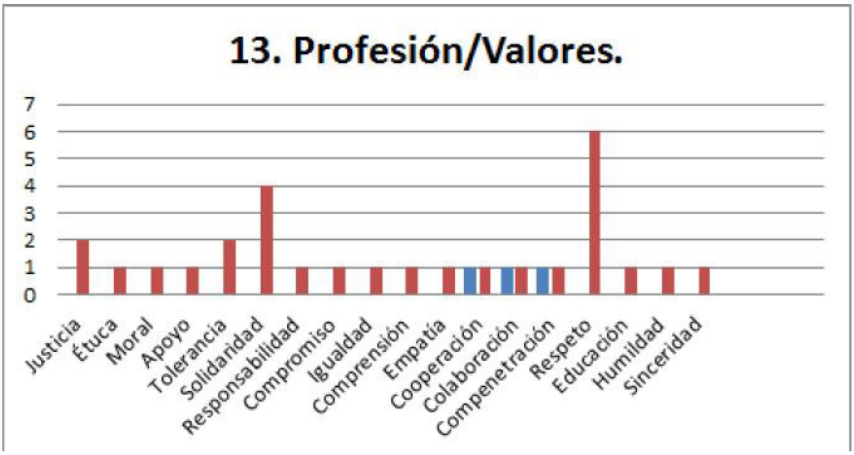
Gráfico 4. Valores importantes en Derecho



Fuente: elaboración propia.

Nos encontramos en Derecho con valores estrechamente vinculados a la legalidad, como son: lealtad, fidelidad a uno mismo, esfuerzo, solidaridad, competitividad, igualdad, legalidad, justicia, compromiso y equidad. Entre todos ellos, los valores más repetidos fueron legalidad y competitividad.

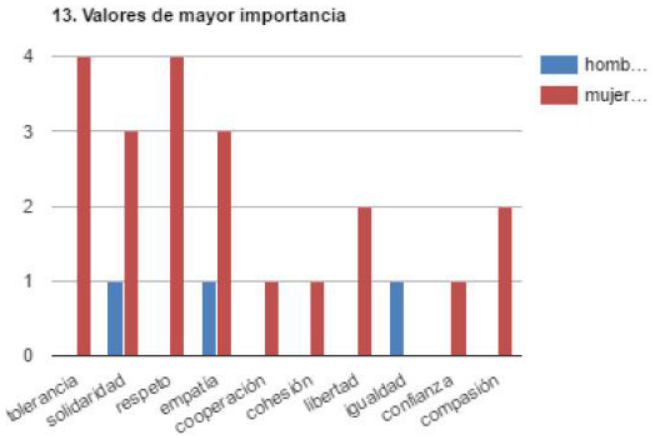
Gráfico 5. Valores importantes en Trabajo Social



Fuente: elaboración propia.

En Trabajo Social nos encontramos con los valores de: respeto, solidaridad, justicia y tolerancia, entre los más repetidos.

Gráfico 6. Valores importantes en Educación Social



Fuente: elaboración propia.

Por último, en Educación Social, los valores más repetidos han sido: respeto, tolerancia, solidaridad y empatía, prácticamente igual que los que anteriormente mencionaron que trabajaban en la carrera.

Por todo ello, podemos comprobar cómo hay diferencias en la percepción que tienen los estudiantes sobre los valores que se potencian en cada grado, siendo más parecida la de las carreras sociales, y distando más de la de derecho. En este último, prima la competitividad, cuando han sido los únicos que considera. Sin embargo, en Educación y Trabajo Social han primado valores como empatía, respeto, tolerancia y cooperación.

Asimismo, los estudiantes de Educación Social consideran que deben trabajar más los valores en su titulación ya que en su profesión son relevantes para intervenir con los colectivos con los que trabajan, al igual que en Trabajo Social aunque ha habido menos respuestas favorables para que se trabajen más los valores. También en Derecho están a favor de trabajar más los valores ya que consideran *"haría la profesión más humana y cercana"*.

Independientemente de los valores que se trabajan en las titulaciones y los que ellos consideran prioritarios para su profesión, todos consideran importante trabajar los valores como una asignatura más en sus estudios.

Por último, destacar que los estudiantes de Derecho no consideran necesaria el fomento de los derechos humanos con debates en clase, afirmando que no los realizan y tampoco ven a sus profesores esa inquietud. Sin embargo, tanto en Educación como en Trabajo Social sí están de acuerdo en que se debata sobre DDHH, e incluso algunos afirman que no se han trabajado hasta cuarto curso, en el caso de Educación Social.

Para concluir, consideramos que "la herramienta imprescindible para promover la solidaridad y la cooperación entre los pueblos, convirtiéndose en un elemento clave que debe estar presente en la formación de formadores dedicados a la educación en general, y más concretamente a la educación social, es la educación para el desarrollo" (Pérez-Pérez, 2014: 159). Sin embargo, ésta debe de ir acompañada de la cohesión comunitaria ya que es un elemento indispensable que debe tener la ciudadanía crítica, ya que para producir cambios en la sociedad es necesario que estemos unidos.

Una sociedad cohesionada evolucionará de forma conjunta y promoviendo los deberes y derechos fundamentales, haciendo que las personas formen parte de nuestro entorno y se sientan integradas en él. Sin embargo, en la actualidad, la realidad no es ésta ya que la sociedad no tiene este nivel de compromiso necesario para que todos funcionemos de forma conjunta, sin pensamientos egoístas. Por ello es importante la figura del educador social o trabajador social, profesionales esenciales para promover este cambio para pasar de personas que vivimos y nos relacionamos en un mismo grupo, a ser un gran equipo que coopera y evoluciona conjuntamente mirando por el otro y por lograr un bien común.

Referencias bibliográficas

ARGIBAY, M. ET AL. (1997): Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación, en Cuadernos de Trabajo Hegoa, nº 19, Bilbao.

BLAMIRES, M; PEREZ PEÑA, Y. (2012). Cohesión comunitaria, multiculturalismo y diversidad: ¿Qué necesitan saber y hacer los profesores? Didasc@lia: Didáctica y Educación, vol. III, nº 2, pp. 145-156.

BUNES PORTILLO, M. (2012). El análisis de los valores como herramienta para el desarrollo organizativo: una experiencia en Proyecto Hombre. Tesis Doctoral. Murcia: no publicada.

BUNES, M. Y ELEXPURU, I. (1998). Educación y Desarrollo Humano: el papel de los valores desde el modelo Hall-Tonna. Educadores, 182-183, 133-152.

COMISSION ON INTEGRATION AND COHESION (2007). Our Shared Future. London: CIC.

CORTINA, A. (COORD.) (2000). La educación y los valores. Madrid: Fundación Argentaria-Biblioteca Nueva.

FUNDACIÓN CEPAIM (2014). Herramientas para la cohesión social. Un proceso de reflexión y sistematización entre buenas prácticas en acción comunitaria intercultural de España y Portugal. Murcia: Fundación Cepaim, Convivencia y Cohesión Social, Área de Acción Comunitaria Intercultural.

HAYDON, G. (2003). Enseñar valores. Un nuevo enfoque. Madrid: MECMorata.

HERRÁN, A. DE LA (2009). ¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas?, en C. Vilanou, Á. Casado, A. de la Herrán, y L. Grosso, La educación: un arte extasiológico. Madrid: Fundación Fernando Rielo, pp. 59-94.

HOUSE OF COMMONS (2004). Social Cohesion: a report by the Housing, Planning, Local Government and the Regions select committe, volume 2 – oral and supplementary written evidence. London: HMSO.

MARCHIONI, M. (2014). Políticas sociales y dimensión comunitaria. Revista Voces Inmigrantes, nº 20 - Diciembre. Fundación Cepaim.

MARCHIONI, M. Y MORÍN, L. Mª. (2014). El Proyecto Intervención Comunitaria Intercultural (ICI): una experiencia avanzada en el territorio comunitario, en http://quadernsanimacio.net, nº 20, pp. 1-9.

MASLOW, A. (2008). La personalidad creadora. Barcelona: Kairós.

OFSTED (2010). The evaluation schedule for schools. London Ofsted.

ORTEGA Y GASSET, J. (2004). Introducción a una estimativa ¿Qué son los valores? Madrid: Encuentro.

PÉREZ-PÉREZ, I. (2014). Animación sociocultural, desarrollo comunitario y educación para el desarrollo: una experiencia integradora en educación superior, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, VOL. V, Nº 12, PP. 157-172, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/444 (consultado el 2 de Julio de 2016).

ROJAS P., A. DEL C. (2012). La formación de los ciudadanos para el empoderamiento de la acción social. EDUCERE Investigación arbitrada, año 16, nº 55, pp. 385-394.

SORJ, B. Y TIRONI, E. (2007). Cohesión Social en América Latina: un marco de investigación. Pensamiento Iberoamericano, nº 1, pp. 105-127.

TDA (2010). Promoting Community Cohesion: the role of extended services. Manchester: TDA.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD

Encinar Prat, Laia
Fundació Autònoma Solidària, Bellaterra, España
laia.encinar@uab.cat

Gmelch, Nadja
Associació Catalana d'Universitats Públiques, Barcelona, España
nadja@acup.cat

Peix Feliu, Estel
Fundació Autònoma Solidària, Bellaterra, España
estel.peix@uab.cat

Prat Fernández, Jordi
Fundació Autònoma Solidària, Bellaterra, España
jordi.prat@uab.cat

Resumen

El proyecto ESDU es una iniciativa para la integración de las perspectivas de la Educación para el Desarrollo en los estudios universitarios impulsada por la Fundació Autònoma Solidària de la Universitat Autònoma de Barcelona, con la colaboración de la Associació Catalana d'Universitats Públiques.

La propuesta contempla dos grandes áreas de intervención. La primera se sitúa en la UAB y está orientada a estimular procesos de reflexión crítica y de incorporación de conocimientos, habilidades y valores con pauta de ED en los estudios de grado. La segunda implica al conjunto de universidades públicas catalanas y pretende generar nuevas sinergias y espacios de trabajo compartido entre agentes universitarios y sociales que fomenten el diseño de fórmulas para la aplicación de este enfoque a nivel catalán.

El proyecto se desarrolla sobre la base de dos mecanismos clave: una fuerte estrategia de trabajo en red que moviliza un gran número de actores (centros y facultades, vicerrectorados, profesorado, estudiantes, oficinas de cooperación universitaria, organizaciones sociales y administración pública, entre otros) y una metodología eminentemente participativa desde la cual se facilitan espacios de discusión y construcción colectiva.

Después de tres cursos académicos en ejecución, el proyecto presenta ya resultados tangibles que permiten constatar el acierto de parte de las experiencias de abordaje curricular de la ED implementadas e identificar los principales obstáculos y oportunidades del actual sistema de educación superior para el despliegue de iniciativas afines. En esta comunicación

analizaremos el trayecto recorrido, señalando las actividades y resultados más destacados, y apuntaremos algunas reflexiones con visión de futuro.

Abstract

The ESDU project is an initiative that aims to integrate perspectives on Development Education in university studies. It's promoted by the Fundació Autònoma Solidària of the Universitat Autònoma de Barcelona, in collaboration with the Associació Catalana d'Universitats Públiques.

The project covers two main areas of intervention. Firstly, within the UAB, where it attempts to stimulate processes of critical reflection and the incorporation of knowledge, skills and values, which follow the ED model, in degree studies. Secondly, within all of Catalan's public universities, where it aims to create new synergies and shared work spaces between academic and social actors to promote the design of formulas for the application of the ED model.

To achieve its aims the project is developed on the basis of two key mechanisms: a strong strategy of networking that mobilizes a large number of actors (faculties, vice chancellors, professors, students, university cooperation offices, social organizations and public administration, among others) and an eminently participative methodology from which spaces for discussion and collective construction are provided.

Three academic years after beginning, the project has already produced tangible results which demonstrate the benefits of implementing the ED's curricular approach and identify in the current higher education system the main obstacles to, and, opportunities for, the development of related initiatives. In this paper we analyze the way taken, indicating the activities, their main results and some reflections on a future vision.

Palabras clave: educación para el desarrollo, educación superior, ciudadanía activa, incidencia curricular, trabajo en red.

Keywords: development education, higher education, active citizenship, curricular advocacy, networking.

Introducción

El proyecto "Educación para el Desarrollo en la Universidad" (ESDU) es una iniciativa orientada a la promoción transversal de un enfoque de Educación para el Desarrollo (ED) en el ámbito formal universitario con el objetivo de potenciar el papel de la universidad en la generación de conocimiento crítico y en la conformación de una ciudadanía activa y comprometida con la transformación de las desigualdades a escala local - global.

En marcha desde el curso 2013-14, el proyecto incorpora actuaciones de incidencia en la formación del alumnado y de mejora de

la calidad y la innovación docente en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y favorece un conjunto de procesos participativos encaminados al diseño y la implementación de fórmulas de integración curricular en el contexto catalán, con la intención de ir tejiendo complicidades a nivel estatal e internacional.

El proyecto ESDU está liderado por la Fundació Autònoma Solidària (FAS), entidad vinculada a la UAB, y cuenta con la colaboración de la Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP) y el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona. Se articula mediante una estrategia de trabajo en red que aglutina centros y facultades, profesorado, estudiantes, oficinas de cooperación universitaria y entidades con experiencia en ED, entre otros.

1. ¿Cómo entendemos la ED?

En el actual momento de crisis globales, el paradigma de desarrollo dominante ha dejado de ofrecer garantías poniendo de manifiesto las limitaciones de un modelo de progreso que no es sostenible y la necesidad de buscar respuestas a los retos que se nos plantean como sociedad. Por su parte, en el escenario universitario son aun escasos los espacios que cuestionen el modelo imperante e incentiven la generación y la transferencia de conocimiento sobre propuestas más justas, democráticas y sostenibles. En este sentido, tal y como propone la GUNI (2009), consideramos que "la universidad debería ser un espacio abierto de pensamiento, reflexión y acción, comprometiéndose en la solución de los desafíos globales y locales y cooperando con otras universidades a escala global".

La ED aparece como una buena aproximación para potenciar este papel que se reclama en la universidad. Para explicar la concepción desde la cual desarrollamos nuestro trabajo adoptamos la definición del Diccionario de ED del Instituto Hegoa que se refiere a un "proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La ED pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta" (Celorio, & López de Munain, 2007).

Así mismo, con la voluntad de adecuar las narrativas al contexto internacional y de enfocar los esfuerzos hacia objetivos de dimensiones globales, recientemente hemos incorporado tanto en el discurso como en nuestras las líneas de acción los planteamientos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

No obstante, partiendo del hecho de que son amplias y variadas las temáticas que llegan a confluir bajo este vasto paraguas conceptual y que no han estado definidas de forma específica ni consensuada, para facilitar la implementación del proyecto ESDU hemos elaborado una categorización propia de áreas de la ED. Ésta se ha inspirado en la previamente realizada por el proyecto "Competencias y ED", coordinado por Edualter y la Escola Cultura de Pau (Egea et. al., 2012), y se ha estructurado en cinco ejes a partir de los cuales se vertebran las temáticas susceptibles de ser abordadas en el marco de este paradigma (ver Tabla 1).

Tabla 1. Ejes temáticos de ED

Ejes	Temáticas
SOSTENIBILIDAD ECONÓMICA, SOCIAL Y AMBIENTAL	• Modelo económico actual y análisis estructural de las desigualdades • Paradigmas de desarrollo sostenible y propuestas alternativas • Territorio, medio ambiente y gestión de los recursos naturales • Consumo responsable, hábitos y estilos de vida
GOBERNANZA, DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA GLOBAL	• Relaciones internacionales. Agentes políticos, económicos y sociales • Sistemas de protección de derechos humanos. Derechos fundamentales y sociales • Democracia y participación ciudadana • Cooperación y educación para el desarrollo
CULTURA DE PAZ Y JUSTICIA RESTAURATIVA	• Gestión y resolución de conflictos • Transformación social no violenta • Análisis de conflictos armados y procesos de paz • Relaciones interpersonales y habilidades sociales
INTERCULTURALIDAD	• Diversidad cultural y desigualdad • Cohesión social y convivencia: procesos de exclusión e inclusión • Actitudes discriminatorias. antirracismo
GÉNERO	• Identidades de género y sexuales • Estereotipos, prejuicios, discriminaciones • Poder y género

Fuente: elaboración propia (Villà, 2015)

2. Antecedentes y gestación del proyecto ESDU

La reflexión sobre la introducción curricular de la ED en el ámbito formal universitario es aún reciente y las escasas experiencias existentes acostumbran a estar marcadas por su carácter disperso y descoordinado, carentes de mecanismos de in stitucionalización, al estar promovidas en su mayoría por entidades externas o fruto de las iniciativas individuales del profesorado.

La incorporación de contenidos y herramientas con enfoque de ED en las universidades públicas españolas se había llevado a cabo, previamente a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), principalmente a través de asignaturas, cursos de libre elección, másteres y postgrados de las temáticas que le son afines. A pesar de eso, este proceso no llegó a hacerse extensivo a la docencia reglada y quedó supeditado a espacios de formación complementaria o de especialización, a los que accedió un grupo muy reducido de estudiantado.

La FAS es una entidad ubicada en el campus de la UAB que tradicionalmente había situado su acción en el ámbito de la educación no formal mediante la oferta de cursos y otras actividades formativas con reconocimiento académico, además de campañas de sensibilización e incidencia desarrolladas a través de los grupos de voluntariado universitario que coordina. Partiendo de esta experiencia y considerando una coyuntura global caracterizada por escenarios de múltiples crisis y de fuertes recortes de los derechos sociales y en el sector de la cooperación al desarrollo, opta en ese momento por emprender un ejercicio de replanteamiento de su misión en el contexto universitario.

Es así como empieza a esbozarse el proyecto ESDU. En la fase previa de identificación se llevan a cabo distintos encuentros con organizaciones externas, profesorado y grupos de investigación con los que ya existían relaciones de colaboración, con el objetivo de discutir y construir la propuesta de forma cooperativa. Se involucra también desde el principio a la ACUP, asociación conformada por las ocho universidades públicas catalanas cuya finalidad principal es la de sumar esfuerzos para promover iniciativas, programas y proyectos conjuntos para la mejora del sistema universitario, y cuyo papel será determinante para impulsar las acciones en esta área. Por último, adquieren gran relevancia, como fuente de inspiración y por el apoyo institucional brindado en todo el proceso, las aportaciones del entonces Vicerrectorado de Estudiantes y Cooperación, la implicación del cual resultará fundamental para explicar los pequeños éxitos logrados.

De forma paralela, se realiza un estudio diagnóstico preliminar sobre el grado de presencia de las temáticas ED en las recientemente implantadas titulaciones de grado de la UAB, así como del posicionamiento institucional de las universidades respecto a las cuestiones que nos preocupan. Los resultados de esta primera revisión aportan nuevos elementos al proceso de diseño de la propuesta y sirven para reconocer un significativo marco normativo que legitima el rol de la universidad como agente de ED.

En el caso de las universidades públicas catalanas, se detecta que todos los estatutos hacen alguna referencia a las perspectivas de la ED, aunque se trata de declaraciones de principios generales poco problemáticas, ya que pueden ser interpretadas y aceptadas desde posicionamientos muy diversos. Así pues, con redactados diferentes pero en ocasiones con importantes similitudes, la mayoría de ellas citan en los primeros títulos de sus estatutos la promoción del pensamiento crítico y la transmisión de valores cívicos y sociales propios de una sociedad democrática. También es recurrente el compromiso de las universidades con los principios de libertad, democracia, justicia, igualdad, solidaridad, así como referencias a la cultura de paz, los derechos humanos, el progreso social, el medio ambiente y la sostenibilidad.

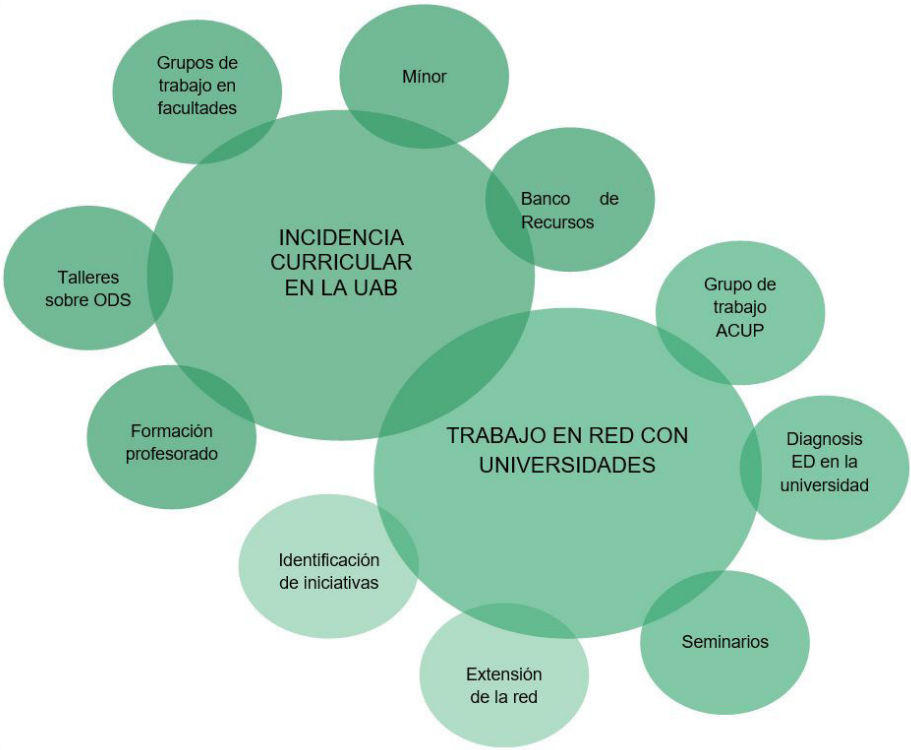
Esta apuesta por el trabajo en el ámbito formal universitario considera también el marco de oportunidad que ofrece la implementación del EEES, comprendiendo que puede facilitar la transversalización de la ED en los currículos académicos en la medida en que organiza la formación de los grados a partir del desarrollo de competencias que combinan elementos profesionalizadores específicos con otros de transversales que hacen referencia, entre otros, a la capacidad de análisis crítico de la realidad, el compromiso ético, el respeto al medio (natural, social y cultural), la igualdad de género o el respeto a los derechos humanos. Dicho modelo está basado en una idea de transformación de los métodos de trabajo, lo que también puede estimular la introducción de metodologías propias de la ED como las participativas y cooperativas.

3. Principales actuaciones y resultados

El proyecto ESDU nace con el objetivo explícito de iniciar una serie de procesos tanto en la UAB como en el entorno universitario catalán que fomenten la incorporación progresiva de un enfoque de ED en los estudios de educación superior. Desde esta premisa, se estructura en dos grandes áreas de intervención que interactúan como complementarias: la incidencia curricular en la UAB y el trabajo en red con universidades catalanas (véase Figura 1).

A continuación se describen las actuaciones más destacadas dentro de cada una de estas áreas del proyecto y se apuntan los principales resultados obtenidos hasta la fecha.

Figura 1. Áreas de intervención del proyecto ESDU



Fuente: : Elaboración propia.

3.1. Incidencia curricular en la UAB

Esta área de trabajo contempla acciones de incidencia en la formación del alumnado, de mejora de la calidad y la innovación docente desde una perspectiva de ED y de facilitación de recursos pedagógicos, con el fin de favorecer la consecución de competencias afines y de fortalecer el papel de la UAB tanto en la formación de profesionales con una mirada crítica, global y ética como en la construcción de una ciudadanía activa.

Entre las principales actuaciones mencionamos, en primer lugar, los Grupos de Educación para el Desarrollo en Facultades (GEDEF), que son grupos de trabajo horizontales integrados por miembros del decanato, profesorado, estudiantes y organizaciones sociales, en los que se discute y se plantean propuestas de incorporación de temáticas ED en los planes de estudios. Actualmente, se encuentran en activo en las facultades de Veterinaria, Economía e Ingeniería para incentivar el tratamiento académico de la Soberanía Alimentaria, la Economía Social y Solidaria y el Desarrollo Humano Sostenible, respectivamente.

De los tres grupos en funcionamiento, el más consolidado es el GEDEF de Veterinaria. Se constituyó en mayo de 2014 y participan 16 personas, entre las cuales hay la decana de la facultad, nueve profesores/as, tres estudiantes y dos entidades externas (VSF-Justicia Alimentaria Global y la Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas), además de la FAS que asume el rol de dinamizadora.

Mediante el uso de dinámicas participativas, al inicio del proceso el grupo identificó distintas fórmulas de integración curricular de los conceptos de la soberanía alimentaria en los dos grados que ofrece el centro (Veterinaria y Ciencia y Tecnología de los Alimentos) y definió cuatro líneas sobre las cuales ha pivotado su acción. De forma prioritaria, la actuación colectiva se centra en el diseño y la implementación de iniciativas de debate y formación del profesorado que estimulen la discusión académica sobre el paradigma y aporten herramientas teórico-prácticas para su transversalización en la docencia. En este sentido, en octubre de 2015 se llevó a cabo una primera experiencia en la que participaron más de 30 profesores/as de la facultad y se prepara en estos momentos una actividad de continuidad. Entre otros resultados obtenidos hasta la fecha destacamos la incorporación de contenido específico del ámbito en al menos cinco asignaturas, la realización de cuatro Trabajos de Fin de Grado (TFG) y la reciente creación de un fondo documental y de recursos de referencia, por ejemplo.

Una segunda iniciativa es el Mínor de Desarrollo Sostenible y Ciudadanía Global, coordinado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. De carácter transversal e interdisciplinario, es un itinerario universitario dirigido al alumnado de cualquier titulación para cursar como créditos optativos y que no supone ningún coste adicional. Ofrece herramientas de análisis para comprender las dinámicas de desigualdad estructural generadas por el modelo imperante y aborda paradigmas de desarrollo fundamentados en principios de sostenibilidad económica, social y ambiental. Asimismo, facilita el conocimiento de estrategias y mecanismos de participación ciudadana con potencialidad transformadora.

El plan de estudios del mínor consta de 60 ECTS, de los cuales el estudiante cursa un mínimo de 30, y está constituido por asignaturas de siete facultades y ocho grados diferentes (Sociología, Periodismo, Economía, Educación Social, Antropología, Geografía, Derecho y Ciencias Ambientales). Se integró en la oferta formativa de la UAB en el curso 2014-15 y cuenta ya con dos ediciones (dispone de 15 plazas de nuevo acceso cada curso académico).

En tercer lugar, destacamos un curso para profesorado de nueva creación titulado "El pensamiento crítico y el compromiso ético como competencias transversales del alumnado universitario" y que ha sido incluido en el Plan de Formación Docente de la Oficina de Calidad Docente (OQD) de la UAB. Con un enfoque metodológico eminentemente práctico, el curso pretende facilitar conocimientos, metodologías y recursos pedagógicos que favorezcan el despliegue de las competencias del pensamiento crítico y el compromiso ético en la tarea docente. El profesorado trabaja a partir de las asignaturas que imparte con el objetivo final de elaborar propuestas que permitan mejorar el desarrollo y la evaluación de dichas competencias.

La primera edición se realizó en julio de 2016, a medida de prueba piloto, con la asistencia de 23 profesores/as procedentes de once facultades distintas. Debido al interés que ha suscitado (se agotaron las plazas rápidamente), probablemente se integre de forma estable en la oferta de la OQD y se lleven a cabo hasta dos ediciones por curso académico.

3.2. Trabajo en red con universidades

En esta dimensión del proyecto ESDU se busca la generación de nuevas sinergias y espacios de trabajo con actores universitarios y sociales que fomenten el análisis, la discusión y el diseño de estrategias para la integración de un enfoque de ED en las universidades públicas catalanas. Se pretende, además, ir extendiendo esta red a nivel estatal e internacional.

Por lo que respecta a la red con las universidades catalanas, una de las primeras colaboraciones en el marco de este proyecto fue la elaboración del informe "La ED en la universidad. Impulsando la educación crítica y comprometida en los estudios de grado", una diagnosis sobre el estado actual de implantación, las posibilidades y estrategias en las universidades públicas catalanas publicada en julio de 2015. Esta investigación, realizada con la implicación de las oficinas de cooperación de las universidades agrupadas en la ACUP, ha permitido identificar el estado de la cuestión, las potencialidades para su incorporación en los estudios universitarios y las principales dificultades en el contexto del sistema universitario catalán. Presenta también una muestra de buenas prácticas de integración curricular con este enfoque y un conjunto de recomendaciones.

Por otro lado, se han organizado una serie de seminarios de trabajo de los cuales ya se han celebrado tres (enero 2015, julio 2015 y julio 2016). Estos seminarios pretenden ser un espacio de intercambio y construcción colectiva entre profesorado, oficinas de cooperación, entidades, administración pública y otros agentes afines. Se diseñan a partir de los resultados del anterior, desde una lógica de proceso participativo con el objetivo de avanzar hacia la articulación de acciones conjuntas viables. En el marco de estos encuentros, por ejemplo, se ha desarrollado un análisis DAFO al respecto de la incorporación de la ED en la educación superior, posteriormente incluido en la diagnosis señalada, y se han definido propuestas de actuación alrededor de dos ejes de trabajo prioritarios: el político, para la institucionalización de la ED en la política universitaria, y el pedagógico, para facilitar su introducción en el aula (véase Tabla 2).

Tabla 2. Resultados del 2º seminario (julio 2015)

Ejes	Propuestas de actuación desarrolladas
Político	1) Presionar a los órganos de gobierno universitario en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU): • Espacios de encuentro entre universidad y sociedad civil. • Detección y uso de canales existentes (consejos sociales, oficinas de cooperación, asociaciones de estudiantes, consejo de cooperación). • Promoción y realización de campañas externas que se dirijan a las universidades. 2) Trabajar para garantizar el acceso de todo el estudiantado a asignaturas con enfoque de ED: • Creación de un catálogo que recoja todas las asignaturas con contenido ED que forman parte de los planes de estudios. • Fomento de la posibilidad de "compartir asignaturas", posibilitando que sean cursadas por estudiantes de diferentes grados e incluso de varias universidades. 3) Solicitar a la AQU la elaboración de una guía técnica para la incorporación de la ED en la universidad.
Pedagógico	4) Ofrecer formación permanente al profesorado, tanto en contenidos y valores como en habilidades pedagógicas: • Sensibilización e integración curricular • Aplicabilidad a la docencia • Trabajo con profesorado novel • Reconocimiento académico • Colaboraciones entre ICEs, oficinas de cooperación y entidades. 5) Crear materiales adaptados al currículo de asignaturas: • Formación de un grupo de trabajo interdisciplinar compuesto por profesorado de diferentes facultades, pedagogos y los ICE • Con reconocimiento en el currículo del profesorado implicado
Participación	Ejes que se trabajan transversalmente a partir del eje político y pedagógico.
Red	

Fuente: Elaboración propia

A partir también de los resultados de estos espacios y con el fin de dar respuesta a las necesidades de incidencia política y de coordinación institucional, se ha impulsado la conformación de un Grupo de trabajo interuniversitario en EDS adscrito a la Comisión de Responsabilidad Social Universitaria de la ACUP. Cuenta con la participación de vicerrectorados y de personal técnico de las ocho universidades públicas catalanas y, por tanto, de representantes directos en los órganos de decisión política universitarios. El grupo, que se constituyó en febrero de 2016, ha recogido las propuestas desarrolladas y ha establecido entre sus líneas de trabajo la

recopilación de experiencias universitarias de ED, el diseño de una acción conjunta de formación del profesorado y de una iniciativa para la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre otros.

Su actividad se conecta y complementa con el trabajo de la red de los seminarios. Precisamente, el tercer encuentro se ha definido partiendo de sus orientaciones y ha incluido tres talleres de concreción de propuestas entorno a estas tres temáticas: competencias transversales vinculadas al ED, formación de profesorado e introducción de los ODS en la docencia universitaria. Un cuarto seminario buscará abordar la perspectiva internacional y profundizar en el debate en torno a la Agenda Global 2030 y el papel de la universidad ante los retos que plantea.

Discusión y conclusiones

Los tres años de implementación del proyecto ESDU han permitido que la UAB adopte en su oferta formativa parte de las iniciativas desarrolladas, dotándolas del reconocimiento institucional imprescindible para que devengan sostenibles en el tiempo y para garantizar un efecto multiplicador de considerables dimensiones. En esta área el trabajo con el profesorado se ha convertido en uno de los focos prioritarios, comprendiendo el potencial transformador de este colectivo sobre las presentes y futuras generaciones de estudiantes.

En el otro marco de intervención se ha trasladado el debate sobre la conveniencia de formular mecanismos de ED universitaria al interior de las universidades públicas catalanas y a organismos con capacidad de incidencia en la materia, como la ACUP, la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) o LaFede.Cat, la red para la justicia global que agrupa más de un centenar de organizaciones catalanas, todos ellos ya parte del mismo proceso. El hecho de que se esté llevando a cabo mediante fórmulas participativas que incluyen a un gran espectro de actores, ya sean del ámbito académico, político o social, propicia un consenso en torno a las acciones posibles y una respuesta a las necesidades existentes desde la perspectiva de los propios implicados. A pesar de que se han dado los primeros pasos en la definición de líneas estratégicas y la elaboración de propuestas de actuación, ambos espacios requieren aún de un mayor grado de coordinación y de reflexión estratégica para poder evidenciar resultados en el medio plazo.

Referencias bibliográficas

EGEA, A. ET AL. (2012): Competencias y EpD. La educación para el desarrollo en el currículum escolar des de la perspectiva de las competencias básicas. Barcelona: EduAlter

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (2009). La Educación Superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

LÓPEZ DE MUNAIN, A., & CELORIO, G. (2007). Diccionario de Educación para el Desarrollo. Bilbao: Hegoa.

ORTEGA, M. L. (2007). Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

VILLÀ, R. (DIR.) (2015). L'educació per al desenvolupament a la universitat. Impulsant l'educació vcrítica i compromesa als estudis de grau. Diagnosi de l'estat actual d'implementació, possibilitats i estratègies en l'educació formal de les universitats publiques catalanes. Bellaterra: Fundació Autònoma Solidària.

UNA ALTERNATIVA PARA EVALUAR LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EDUCACIÓN FORMAL

Burgos Sánchez, María
ONGD Madre Coraje.
Jerez de la Frontera- Cádiz, España
educacion5@madrecoraje.org

Alonso Briales, Mariana
Universidad de Málaga
Málaga – España
mariana@uma.es

De Oña Cots, José Manuel
Universidad de Málaga
Málaga – España
josecots@uma.es

Resumen

La comunicación presenta una comparativa entre el sistema de evaluación tradicional de intervenciones de Educación para el Desarrollo (EpD) y una nueva propuesta que está elaborando la organización Madre Coraje en el marco de un proyecto de investigación sobre la Evaluación en EpD financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación al Desarrollo.

Como reconocen estudios recientes sobre la EpD, ésta ha evolucionado y se ha consolidado en las últimas décadas, pero "dicho avance no ha ido acompañado de diagnósticos o evaluaciones que permitan conocer con más detalle que es lo que está funcionando y por qué y cuáles son las acciones que deberían modificarse o reorientarse de otra manera" (Mesa y Escudero, 2011, p. 6)

Las experiencias que se viene desarrollando en este campo están condicionadas normalmente por las normativas y peticiones de los financiadores, siendo evaluaciones de producto y finalistas que no permiten evaluar con los tiempos y criterios acordes a intervenciones educativas.

Tras una revisión bibliográfica sobre el estado de la evaluación de la EpD y un estudio que actualiza los restos y dificultades de la misma, la ONGD Madre Coraje está elaborando una propuesta alternativa para evaluar la aportación que las acciones de EpD, que se realizan en el marco de la educación formal, hacen al proceso de aprendizaje y desarrollo de actitudes y capacidades comprometidas con un mundo más justo y equitativo, partiendo de la idea de que la evaluación no debe quedar al margen del modelo elegido de educación para el desarrollo ni de la apuesta metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje que supone trabajar desde el enfoque de una educación para la ciudadanía global.

Abstract

The paper presents a comparison between the traditional system of evaluation of interventions of Education for Development (EPD) and a new proposal being developed by the organization Mother Courage in the framework of a research project on Assessment in Education for Development funded the Andalusian Agency for Development Cooperation

As recognized by recent studies on EPD, it has evolved and been consolidated in recent decades, but " this progress has not been accompanied diagnoses or assessments to hear more about what is working and why and what the actions that should be modified or otherwise reoriented " (Mesa y Escudero, 2011, p. 6)

The experiences being developed in this field are usually conditioned by regulations and requests funders with product evaluations and finalists not assess with the times and criteria commensurate with educational interventions

After a literature review on the status of the evaluation of the EPD and a study updates the remains and difficulties of it, the NGO Mother Courage is developing an alternative proposal to assess the contribution that actions EPD , which are performed in the framework of formal education , make the learning process and development of attitudes and skills committed to a more just and equitable world , based on the idea that the assessment should not be left out of the chosen model of development education or the methodological commitment of teaching-learning process of working from the perspective of education for global citizenship

Palabras clave: educación para el desarrollo, evaluación, educación formal.

Keywords: Education for development, evaluation, formal education.

Introducción

Preocupados por el impacto de nuestras prácticas y siempre con la inquietud e ilusión de aprender de la experiencia, nos planteamos cómo evaluar el trabajo que hacemos en Educación para el Desarrollo (EpD) y cómo lograr que nuestra propuesta pueda ser útil a otros agentes socioeducativos, principalmente profesorado y ONGD.

La revisión bibliográfica y de experiencias realizada, que parte del análisis que recoge el informe del proyecto Queiron, nos ha permitido actualizar los retos y dificultades para evaluar la EpD. Actualmente, estamos trabajando en la elaboración de una propuesta para evaluar la aportación que las acciones de EpD (en el marco de la educación formal) hacen al proceso de aprendizaje y desarrollo de actitudes y capacidades comprometidas con un mundo más justo y equitativo.

La concepción que tenemos de evaluación no debe quedar al margen del modelo elegido de EpD ni de la apuesta metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje que supone trabajar desde el enfoque de una educación para la ciudadanía global.

Tras la fase de revisión documental y bibliográfica (fase 1) y la de definición del modelo de evaluación (fase 2), nos encontramos en pleno proceso de diseño de la propuesta de evaluación (fase 3).

En esta comunicación presentamos una comparativa entre el marco general de nuestra propuesta, fruto del trabajo realizado en la fase dos de la investigación, y las características generales del modelo de evaluación más habitual aplicado por las organizaciones, el modelo criterial.

1. Marco teórico

El marco teórico de esta investigación está conformado por la revisión de los conceptos de EpD y evaluación.

Partimos de una concepción de la EpD de quinta generación (Mesa, 2000), y más concretamente de los elementos comunes que integran algunas de las definiciones más actuales de la EpD recogidas en la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española:

"Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible" (Ortega Carpio, 2008, p. 19)

Asimismo también destacamos el Estudio sobre la Educación para el Desarrollo en Andalucía, Fase II:

"Un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia social, equidad de género, respeto por el medio ambiente y solidaridad" (Coordinadora Andaluza de ONGD, 2011, p.13).

En este sentido, la revisión que se está haciendo sobre evaluación (Gil y Padilla, 2009; Jara, 2011 o Raboso y Lujan, 2012, entre otros) nos está llevando a entender ésta como un proceso de aprendizaje de educación para la ciudadanía en sí mismo. Entendida como la adquisición y desarrollo de habilidades de debate, reflexión, participación o análisis crítico (Cabrera y Flor, 2007).

2. Metodología

Para la realización de este estudio se está desarrollando un proceso de investigación fundamentalmente cualitativo.

Desde un primer momento, en el marco del proceso de la investigación, se vio necesario que la propuesta que finalmente se elaborara tenía que partir de una concepción reflexionada y común sobre qué es evaluar y qué modelo de evaluación quería promover Madre Coraje, lo que suponía, además de la revisión de documentos estratégicos de la organización, articular un espacio de consulta, debate y reflexión interno de la propia asociación.

Para ello se celebró un taller con el equipo de

educación de Madre Coraje (voluntariado y técnicos) y miembros de la Junta Directiva de la entidad, con los objetivos de presentar los avances de la investigación al resto de miembros de la organización, facilitar formación sobre el tema de la evaluación y reflexionar conjuntamente a partir de las diferentes aportaciones de los asistentes sobre el modelo de evaluación de Madre Coraje.

Entre los contenidos, se consensuaron la definición de las cuestiones previas fundamentales a la hora de diseñar una evaluación: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿con quién?, ¿cómo?... También se pusieron en común las ideas y expectativas que tenemos en la Organización sobre la herramienta de evaluación que estamos elaborando y por último, se presentaron las primeras conclusiones del equipo sobre los aspectos claves a tener en cuenta en la evaluación del cambio de actitudes.

En cuanto al desarrollo, tras la presentación del taller y del trabajo realizado en la primera fase del estudio sobre la evaluación en educación para el desarrollo, se procedió a realizar una lluvia de ideas para trabajar las cuestiones previas citadas anteriormente. A continuación, en pequeño grupo, se invitó a los participantes a construir un modelo de evaluación. Finalmente se desarrolló una puesta en común en gran grupo y un debate sobre las características que debería contemplar el modelo de evaluación que diseñe Madre Coraje.

3. Resultados

Del debate y puesta en común en el taller, llegamos a la formulación de las características generales de nuestro modelo de evaluación, que dan respuesta a las preguntas planteadas inicialmente sobre el proceso de evaluación:

- ¿Para qué evaluar? Se concibe la evaluación con una finalidad formativa, que sirva para aprender y mejorar nuestras prácticas, sin olvidar la importancia de conocer si hemos logrado el objetivo.

- ¿Qué evaluar? Lo principal es el cambio de actitudes, diferenciándonos así de modelos más tradicionales que centran el interés en evaluar los resultados del alumnado, sin tener en cuenta el impacto de nuestras actuaciones en la vida de las personas, en definitiva si provoca mejoras.

- ¿Cuándo? Nos centramos en la evaluación del proceso, partiendo de una evaluación inicial que nos sirva para conocer el punto de partida.

- ¿Con qué evaluar? Empleamos diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información, la mayoría de ellos de corte cualitativo, combinadas con técnicas cuantitativas.

- ¿Quién evalúa? Tiene que existir una estrecha coordinación entre Madre Coraje y el profesorado.

- ¿Quién participa? Diferentes grupos como son el alumnado, el profesorado y las familias, así como el propio equipo de Madre Coraje. El papel de estos grupos, y en especial del alumnado, tiene que ser participativa. La evaluación debe plantearse para ellos como parte del aprendizaje, en base a una reflexión y comprobación de la aplicación y utilidad de lo aprendido.

4. Discusión y conclusiones

No queremos repetir un modelo basado en criterios que no se corresponden con una práctica educativa y sí a compromisos adquiridos con financiadores afines, habitualmente a la cooperación al desarrollo. Y tampoco queremos una evaluación finalista, para conocer el grado de satisfacción de los participantes en nuestras actividades, sin pararnos a pensar en "los porqués"; en el sentido y valor educativo de las mismas.

Partimos de la idea de que queremos evaluar el cambio de actitud que se produce con las intervenciones de Educación para el Desarrollo y los procesos que favorecen y propician dichos cambios.

"Para que se produzca un cambio de actitud con respecto a una temática es necesario que las creencias relativas a ese objeto de estudio entren en conflicto" (Pineda-Alfonso, en prensa) y a partir de ahí se hace necesario recoger y analizar las evidencias sobre el proceso de reconstrucción de las ideas, los valores… en definitiva de esas creencias.

La mayor dificultad para dicho análisis se centra en tres cuestiones:

1. Ese proceso está influenciado por muchos aspectos, no sólo por las intervenciones de Educación para el Desarrollo.

2. En segundo lugar porque, mayoritariamente, los efectos no son inmediatos, sino más bien a medio y largo plazo, lo que suele traspasar los horizontes temporales de muchas de las propuestas que ponemos en marcha las ONGD.

3. Y por último porque realmente se ponen en práctica en situaciones cotidianas, cuando se movilizan nuestros conocimientos, actitudes y capacidades para relacionarnos con otras personas y nuestro entorno y el hecho de evaluarlas en el contexto del desarrollo de una actividad dirigida puede condicionar las respuestas.

Conocedores de estas dificultades no pretendemos ignorarlas, sino aceptarlas como punto de partida para elaborar una propuesta realista que ayude a minimizarlas lo máximo posible.

En ese sentido, proponemos una evaluación no sólo centrada en el alumnado respecto a las actividades en las que participa, sino también en otros elementos que interfieren en el proceso de reconstrucción de ideas y creencias como son: el clima del centro, la práctica docente, las relaciones informales entre el alumnado, los documentos marco en los que se refleja el modelo educativo del centro, incluso, en la medida de lo posible, las familias.

Proponemos también una evaluación no centrada en el contenido sino en el desempeño, es decir, en evaluar cómo ponen en práctica lo aprendido para resolver una situación problema en un contexto determinado. Evaluamos la utilidad real de los aprendizajes, aplicaciones concretas en su vida real; en definitiva, evaluamos competencias (situándonos así en un nivel 5 de evaluación según la clasificación que propone Casellas, (2003:250), y que recogimos en el informe sobre el estado de la evaluación en EpD y utilizamos en el taller de evaluación).

Cómo recoger la información es fundamental para que ésta sea significativa para la evaluación, por ello, proponemos el uso de diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información, de corte fundamentalmente cualitativo, poniendo el énfasis en plantear situaciones lo más reales posibles en las que haya que actuar en base a los conocimientos, destrezas y valores de cada uno.
Con estos planteamientos de partidas, hemos ido definiendo nuestra propuesta:

Selección del objeto de estudio.

Somos conscientes de la amplitud de este planteamiento, por eso, cuando nos referimos a "el cambio de actitudes" hemos querido ir concretando.

En primer lugar, tomar como eje de evaluación los objetivos que se propone Madre Coraje con la Educación para el Desarrollo y que hemos definido como nuestros principios para la evaluación:

• Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo

• Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas, tanto del Norte como del Sur, y sus relaciones, que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión.

• Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos.

• Fomentar la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos y los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.

• Dotar a las personas y a los colectivos de conocimientos, recursos e instrumentos que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.

• Favorecer el desarrollo humano sostenible en el nivel individual, comunitario, local e internacional

Favorecer el desarrollo humano sostenible en el nivel individual, comunitario, local e internacional

A partir de estos principios estamos elaborando una batería de preguntas evaluativas, variables e indicadores que permitan recoger evidencias sobre la consecución de los objetivos planteados.

Puesto que nuestra propuesta está principalmente orientada a la evaluación en el marco de la educación formal, hemos iniciado este trabajo revisando los indicadores y estándares de aprendizaje evaluables que recoge el currículum oficial de la Educación Primaria y Secundaria-Bachillerato, para conocer su relación con los principios de la Educación para el Desarrollo.

¿Cómo recoger la información?

Nuestra propuesta de evaluación se define fundamentalmente por su carácter cualitativo, combinando con algunos instrumentos e información más cuantitativa de forma complementaria.

En este sentido nos referimos a instrumentos y técnicas sensibles a recoger evidencias del proceso de enseñanza aprendizaje, donde los participantes (alumnado, profesorado) tengan un papel activo, no sean meros generadores de datos e información, sino que también participen, cuando sea necesario y pertinente en el análisis de dicha información y la elaboración de conclusiones.

Nosotros hemos priorizado las siguientes técnicas e instrumentos por considerarlas afines a nuestro enfoque:

- Observación.
- Grupos de discusión
- Entrevistas
- Revisión de documentos
- Portfolio
- Definición de "situaciones problema", dilema de valores.

La información recogida se analizará en base a los indicadores seleccionados para cada caso y en función de un sistema de progresión de logro de los mismos (rúbrica).

¿Quién va a realizar la evaluación?

En coherencia con el modelo de evaluación que estamos definiendo no creemos en una evaluación externa que pueda realizar Madre Coraje en los centros educativos. Sin embargo, también conocemos las dificultades con las que, en muchas ocasiones, se encuentra el profesorado para incorporar a sus prácticas docentes nuevas propuestas.

Por otra parte, algunas de las técnicas que proponemos pueden requerir del apoyo de personal especializado y "externo" a la práctica para desarrollarlas.

Por ello proponemos un modelo mixto en el que Madre Coraje y el profesorado formen un "equipo de evaluación", de forma que MC asesore y apoye al profesorado en la elaboración del plan de evaluación, su desarrollo, el análisis de la información, etc.

El Plan de Evaluación

Proponemos la evaluación en términos de una investigación evaluativa, donde partiendo de un problema de interés (por medio de preguntas evaluativas) para los implicados se busca información, se contrasta, se trabaja con ella y se llega a unas conclusiones.

En esta lógica, para definir el desarrollo de la propuesta, habrá que hacerlo in situ, para cada caso concreto, en función de los intereses y necesidades de cada centro, equipo educativo, etc.

No obstante con nuestro trabajo ofrecemos una propuesta general de los pasos a seguir para la realización de una investigación evaluativa, que se puede adecuar a las características de cada contexto.

1. Definir el objeto de evaluación: Se les presenta una batería de preguntas evaluativas y variables e indicadores que responden a los objetivos de la Educación para el Desarrollo, conocidos y reconocidos, por diferentes agentes
2. Fases del desarrollo del trabajo, en la que vamos a establecer cuándo vamos a recoger, analizar y devolver la información, cómo se van a publicar los resultados, cómo se realizará el reparto de responsabilidades de cada fase.
3. Elección de la muestra
4. Estrategias de recogida y análisis de de información: proceso de recogida, técnicas e instrumentos, sistematización y debate de la información recogida.
5. Devolución de las propuestas de mejora.

5. Aportes

Nuestro trabajo pretende ofrecer un modelo de evaluación de la educación para el desarrollo desde un enfoque propiamente educativo, como alternativa principalmente al modelo criterial, por ser éste, tal y como se ha explicado, el más utilizado para la evaluación de los proyectos y programas de EpD.

A partir de las limitaciones que recoge el Informe Queiron sobre el enfoque criterial, (Fundación Albhiar, 2014, p. 32) y otras que hemos identificado de nuestra propia experiencia, nuestra propuesta ofrece la siguiente alternativa:

MODELO CRITERIAL	PROPUESTA DE MADRE CORAJE
Modelo preordenado por criterios y estándares propuesto por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y que es el modelo que se ha generalizado en la evaluación de la cooperación al desarrollo	Modelo orientado a la evaluación de competencias y desempeño que tiene como referencia los estándares y criterios de evaluación del currículum de las diferentes etapas educativas (Primaria, Secundaria y Bachillerato) y que los pone en relación con los objetivos de la Educación para el Desarrollo
Metodología es que está concebida para evaluar proyectos desarrollados según el Enfoque de Marco Lógico, por lo tanto puede presentar algunas dificultades si se quiere utilizar para evaluar otro tipo de proyectos.	Metodología planteada como una investigación educativa, cercana a la realidad del colectivo al que está principalmente destinada (profesorado y ONGD).
Al determinar y fijar criterios concretos a evaluar pueden obviarse o pasar desapercibidos elementos importantes de la intervención.	Parte de lo que quieren evaluar las personas implicadas y ofrece una tabla de variables e indicadores como herramienta de trabajo, flexible y adaptable, en función de lo que se decide evaluar.
Conlleva enormes dificultades para poder rescatar y describir los procesos ocurridos durante la intervención. No aporta explicaciones de cómo y por qué ocurren las cosas, sino que proporciona valoraciones sobre los criterios escogidos.	Es una propuesta donde el proceso cobra tanto protagonismo como el impacto de las intervenciones.
Evaluación hecha desde los intereses de quién exige la evaluación (normalmente la entidad financiadora), donde los protagonistas del proceso son meras fuentes de información	Propone la evaluación como un proceso de aprendizaje en sí mismo, donde los implicados en la práctica, reflexiones y tomen conciencia de lo aprendido y la utilidad y aplicación en su entorno.
Normalmente hecha por agentes externos	Realizado por un equipo mixto entre el profesorado y la ONGD. Supone para el profesorado un proceso de formación sobre cómo investigar sobre su práctica.

Referencias bibliográficas

COORDINADORA ANDALUZA DE ONGD. (2011). Estudio sobre la Educación para el Desarrollo en Andalucía. Fase II: Las organizaciones de la Coordinadora Andaluza. 2006-2008. Disponible en: file:///C:/Users/usuario/Downloads/EstudioED2006-2008%20(2).pdf (Diciembre 2014).

FUNDACIÓN ALBHIAR (2014). Proyecto Queiron. Evaluar la Educación para el Desarrollo. Aprendiendo de nuestras experiencias. Granada: Gráficas Alsur.

GIL, J.; PADILLA, M.T (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. Universidad de Sevilla. UNED. Disponible en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2009-12-3020/Documento.pdf (Noviembre 2015)

MESA PEINADO, M. (2002). La educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. Madrid: Centro de Investigación para la Paz.

MESA, M. Y ESCUDERO, J. (2011). Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España. Madrid: Centro de Investigación para la Paz.

ORTEGA CARPIO, M.L. (2008). Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo: Madrid. Disponible en http://www.aecid.es/CentroDocumentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf

PINEDA-ALFONSO, J.A (En prensa). La enseñanza-aprendizaje de las actitudes y valores en Educación Secundaria. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado

JARA HOLLIDAY, O. (2011. La evaluación y la sistematización. En Educación Global Research. Nº Cero. Pp 110-112. http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/06-Jara-1-Castellano.pdf (Noviembre 2015)

RABOSO, E. Y LUJAN, A. (2012). La evaluación: un desafío para el aprendizaje. Red de recursos de evaluación y aprendiza. RedCrea. Documento presentado en las I Jonadas Gallegas de Educaión para el Desarrollo. Educar para la Ciudadanía Global. http://www.redcrea.es/Textos/Ponencia%20redcrea%20evaluacion%20en%20jornadas%20epd%20galicia%202012.pdf (Septiembre 2015)

CABRERA, R. Y FLOR, A. (2007).Elaboración y Evaluación de Programas de Educación para la Ciudadanía. En Bordon. Nº 59. Pp 375-398. Disponible en: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElaboracionYEvaluacionDeProgramasDeEducacionParaLa-2552447.pdf. (Septiembre 2015)

RESIGNIFICACIONES LATINOAMERICANAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: TRÁNSITOS DESDE EL SUR

Neira Cruz, Andrea
Centro de Educación para el Desarrollo. UNIMIUTO. Bogotá, Colombia
dneira@uniminuto.edu

Resumen

UNIMINUTO en los últimos ocho (8) años ha venido realizando un análisis de las diferentes generaciones de la denominada Educación para el Desarrollo y de sus alcances y limitaciones, como resultado de dicho análisis consideramos que cada generación de esta propuesta ha buscado, de acuerdo al momento histórico, que un cierto paradigma de desarrollo se posicione por medio de la educación (Solano, 2010). A contramano, en el presente escrito, se propone una *educación sobre el desarrollo* que permita un análisis de la invención del desarrollo, la comprensión de su estrecha relación con el neoliberalismo, su relevancia ideológica y su apropiación en el sentido común; así como una *educación para las alternativas al desarrollo,* que nos lleve no solo a estudiarlas sino a llevarlas a la práctica cotidiana, partiendo de un análisis del contexto latinoamericano, especialmente de los gobiernos de las últimas décadas que se declararon en contra del neoliberalismo.

Abstract

UNIMINUTO in the last eight years has been conducting an analysis of the different generations of the so-called Education for Development and its scope and limitations, as a result of this analysis we believe that each generation of this proposal sought, according to historical moment, a certain development paradigm is positioned through education (Solano, 2010). By contrast, in this paper, I propose a education on development to an analysis of the invention of development, understanding of its close relationship with neoliberalism, its ideological relevance and ownership in the common sense; as well as education for alternatives to development, which leads us not only to study but to put them into daily practice, based on an analysis of the Latin American context, especially governments in recent decades who declared themselves against neoliberalism .

Palabras clave: Educación, Desarrollo, Alternativas al desarrollo, América Latina, Ontologías relacionales.

Keywords: Education, Development, Development Alternatives, Latin America, relational ontologies.

Introducción

En los últimos 15 años, la lectura del contexto latinoamericano nos presenta un gran reto, no solo en el escenario político, sino también en el ámbito cultural y social. Esta ponencia presenta un breve análisis sobre la situación política de América Latina en las últimas décadas, la cual evidencia cómo, pese a las posibilidades de transformación social que trajeron consigo los gobiernos denominados progresistas de algunos países latinoamericanos, les ha sido imposible pensar mundos por fuera del desarrollo y del neoliberalismo.

Estos hechos, abren un panorama de preguntas de análisis ¿qué relación guarda la nueva izquierda con las alternativas al desarrollo y con el neoliberalismo? ¿Cuáles son las nociones de desarrollo que se han puesto en marcha en los denominados gobiernos progresistas? ¿Cómo desestabilizar la idea de desarrollo hegemónica? ¿Cómo convertir las críticas al desarrollo y al neoliberalismo en experiencias locales concretas y en políticas económicas nacionales que sean sostenibles? Si los gobiernos progresistas no han logrado desestabilizar las políticas económicas, ¿cuáles son entonces las alternativas para construir mundos diferentes? una de las alternativas, como lo han mostrado algunos investigadores, son las propuestas por algunos movimientos sociales y sus otras formas de relacionamiento, sin embargo creemos que debemos actuar en diferentes escenarios sociales, uno de ellos es el escenario de la educación, entonces desde él nos preguntamos ¿Qué papel juegan los procesos educativos para cuestionar el desarrollo e intervenir en la realidad política y económica de nuestros países?

Así, en el marco de lo que se ha denominado Educación para el Desarrollo —en adelante EpD— vale la pena preguntarse por los alcances y limitaciones de las diferentes generaciones de dicha propuesta, generaciones que han buscado, de acuerdo al momento histórico, que un cierto paradigma de desarrollo se posicione por medio de la educación (Solano, 2010). En el presente escrito se propone, por el contrario, una educación sobre el desarrollo que permita un análisis de la invención del desarrollo, la comprensión de su estrecha relación con el neoliberalismo, su relevancia ideológica y su apropiación en el sentido común; así como una educación para las alternativas al desarrollo, que nos lleve no solo pensarlas sino a llevarlas a la práctica cotidiana.

1. Contexto latinoamericano. De los gobiernos de izquierda y de su imposibilidad de pensar economías para la vida

Venezuela (1998), Brasil (2002), Argentina (2003), Bolivia (2005) y Ecuador (2006) son algunos de los países de Sur América que instauraron procesos políticos en oposición a los gobiernos de derecha más radicales, incluidas las dictaduras militares. Estos gobiernos han tenido diferentes definiciones: populismos, nuevos gobiernos, nueva izquierda, gobiernos

progresistas (Barriga y Szulman, sf.). Una de las características que más llama la atención de estos gobiernos es la articulación con pluralidad de formas organizativas, movimientos sociales y organizaciones populares, principalmente; dando así una centralidad a la democracia, tanto representativa como participativa y dejando de lado la vía armada revolucionaria. Es así que la participación popular ha resultado ser fundamental para la constitución de dichos gobiernos, pues buena parte de la novedad organizativa e ideológica de la nueva izquierda latinoamericana, proviene de diversos movimientos sociales, como el movimiento indígena, las organizaciones campesinas, los movimientos de desempleados, la movilización de trabajadores rurales sin tierra, las asociaciones de negritudes, el movimiento feministas, entre otros (Chavez, Rodríguez y Barrett, 2008).

Así se destaca la influencia de dichos movimientos en el posicionamiento de los gobiernos "progresistas" en América Latina, y la influencia de estos en la toma de decisiones políticas, las cuales son sustentadas en apuestas políticas de transformación social, económica y cultural, en el marco de la "crisis orgánica neoliberal" (Chavez, Rodríguez y Barrett, 2008).

Estos gobiernos suponen un carácter contra-hegemónico, en relación al neoliberalismo y a los gobiernos de derecha, sin embargo luego de su camino durante algunos años, muchos analistas dejan ver cómo estos han perpetuado hegemonías económicas. En varios casos, incluso han sostenido los privilegios de la oligarquía o de las élites económicas de sus países, o han construido una nueva clase con privilegios similares, usando a las clases populares para dicho fin, sin cambiar de fondo las políticas económicas y la lógica del mercado; así y pese a que han incorporado demandas diversas relacionadas con el género, la etnicidad, la raza, la diversidad sexual, parecen estar muy bien articulados al capitalismo como modelo económico y al desarrollo como ideología, incluso algunos autores consideran que estos gobiernos han regresado a la idea desarrollo propia de la década de 1960 y 1970, aunque con un nuevo ropaje (Gudynas, 2011, pág 35).

De esa manera, el extractivismo progresista cierra un vínculo de nuevo tipo, que promueve y legitima proyectos mineros o petroleros como necesarios para sostener planes de ayuda, tales como distintos bonos o pagos en dinero a los sectores más pobres (Gudynas, 2011. pág. 36).

De acuerdo a algunos autores (Svampa, 2008; Lang 2011; Gudynas 2011; Boaventura 2016), el nacimiento de la "nueva izquierda" se da en los años 90 cuando empezaron a sentirse los estragos de la apertura de las economías de la región y en general por los efectos negativos del neoliberalismo sobre el crecimiento, la desigualdad y la pobreza (Boron, 2008), así su surgimiento se da en franca oposición al neoliberalismo; sin embargo la construcción de alternativas al neoliberalismo y al capitalismo, resulta ser uno de los problemas nodales de dichos gobiernos, en tanto no han podido construir otras alternativas posibles y reales. Estos gobiernos, pese a su oposición al neoliberalismo han aplicado políticas que mantienen la lógica desarrollista, claro ejemplo de ello son las políticas extractivas que siguen manteniendo.

Los gobiernos populares decidieron entonces profundizar el modelo de desarrollo extractivista, con el objetivo de sacar algo de la renta resultante de esa alza de precios para hacer algo de redistribución social. O sea, no cambiaron el modelo económico: permitieron que los ricos y las oligarquías se siguieran enriqueciendo. Los bancos, por ejemplo, nunca ganaron tanta plata en Brasil como en los tiempos de [Luiz Inácio] Lula [da Silva], pero, como los precios eran altos, quedaba un excedente significativo para hacer una redistribución sin precedentes (Entrevista a Boaventura, 2016).

Así, al aceptar el modelo de desarrollo, también aceptaron el modelo político que venía detrás: el colonial, muestra de ello es el impulso que los gobiernos progresistas le dieron al agronegocio y a la minería, contribuyendo así al despojo de las poblaciones y realizando alianzas con fuerzas paramilitares para garantizar la extracción de "recursos" que sostuvieran los excedentes y así posibilitaran la inversión en lo social (Boaventura, 2016), o intentar acabar la pobreza con medidas de redistribución económica, que a juicio de algunos resulta ser una estrategí instrumental que está más cercana a la caridad y la benevolencia (Gudynas, 2011) que a las transformaciones reales y autonomías de los pueblos.

Buena parte de estas acciones, tanto de gobiernos de derecha y de izquierda, tienen como sustento la idea de desarrollo y específicamente la idea de "desarrollo sustentable" en la medida que, en el discurso, casi todos los gobiernos resisten frente a los impactos sociales y ambientales del extractivismo.

La idea de desarrollo sustentable fue acuñada en los 80, y fue introducida a partir de la publicación del documento "Nuestro futuro en común" en 1987 y luego de la Cumbre de Río, en 1992. Hace referencia a la preocupación por el cuidado del medio ambiente y la búsqueda de un estilo de desarrollo que no comprometa el porvenir de las futuras generaciones; dos de sus premisas, que a mi parecer lo siguen manteniendo vigentes, son: de un lado, el diseño de formas de gestión ambiental que permitan el "uso racional" de los recursos, pero de otro, la continuidad de la idea de que dicho desarrollo permitirá satisfacer las necesidades básicas de las personas.

Esta noción de desarrollo no solo se sostiene en concepciones coloniales, como la idea de que debemos seguir en el buen camino para dejar de ser, algún día, países subdesarrollados, sino que sustentado en esta idea se siguen realizando innumerables socavamientos y despojos en alianza con el capitalismo y sus efectos son opacados por las ideas de responsabilidad social empresarial o acciones socialmente responsables, tanto de los estados como de las empresas.

Con la idea de desarrollo sostenible, dice Escobar (1994), "nunca se pone en tela de juicio el modelo euro-urbano-industrial; se cree más bien que son suficientes cambios relativamente pequeños en las formas de gestión (introduciendo la variable ambiental), y en el funcionamiento de los mercados (con el objetivo de proteger los recursos de los embates más feroces del capital)" (pág. 16).

Como lo afirma Escobar (1994), Esvampa (2008) y Gudynas (2011), lo peor de esta noción de desarrollo que parece matizar la idea economicista, es que se agudizan las peores estrategias de socavamiento de la naturaleza; y a través de ella se ponen en práctica dos estrategias de operación del capitalismo: la primera tiene que ver con la forma convencional (cultivo de palma africana, minería, pesca y extracción de madera a gran escala); la segunda basada en el "nuevo tipo de capitalización de la naturaleza (a nivel molecular o genético), y encargando a las comunidades locales como guardianes de la biodiversidad, en la medida que estas acepten tratar a la naturaleza como recurso" (Escobar, año. pág. 20).

Gudynas (2011) por ejemplo, explicita cómo en el caso de las prácticas concretas de los gobiernos progresistas, y sus planes de acción, la situación se hace todavía más compleja, pues todos estos gobiernos, hasta la fecha, dependen el crecimiento económico como sinónimo de desarrollo, y conciben que este se logra aumentando las exportaciones y maximizando las inversiones. "Esos son justamente los componentes claves del "mito" del desarrollo", menciona el autor "La idea del desarrollo propia de las décadas de 1960 y 1970, reaparece bajo un nuevo ropaje".

*Se ha generado así un neoextractivismo progresista (Gudynas, 2009b), que muestra diferencias importantes con las anteriores estrategias propias de gobiernos conservadores, basadas en la transnacionalización y la subordinación del Estado, pero que de todos modos repite esa apropiación masiva de la Naturaleza, las economías de enclave y una inserción global (*Gudynas, pág. 35).

Como afirma Esvampa (s.f) "En este contexto, lo novedoso no son las formas que adquieren las luchas anti- neoliberales, sino más bien la articulación que presenta la tradición nacional-popular con el modelo neodesarrollista, asentado en la reprimarización de la economía" (pág. 22). Dado que parecen haber traído consigo una cierta "ilusión desarrollista", estos gobiernos abandonaron la discusión de fondo: los modelos de desarrollo posibles.

Así las cosas, pensamos en que no es posible cambiar la hegemonía económica, sin antes cambiar la base ideológica que la sustenta y por eso hacer referencia a este escenario político que hemos y estamos viviendo en América Latina, resulta relevante toda vez que evidencia la imposibilidad, bien sea por razones prácticas o por razones políticas, de desmantelar las ideas de desarrollo que hemos interiorizado desde hace décadas. Sin embargo y pese a los avances y retrocesos que hemos vivido, el mejor ejemplo de contra-hegemonía que podemos visualizar es quizá el que nos muestra las prácticas de los movimientos populares y la organización social, que resisten al neoliberalismo y que reinventa estrategias desestabilizadoras; no es menor afirmar que una de las consecuencias de las luchas sociales de las clases subalternas en contra de los capitalistas, ha sido precisamente el fortalecimiento de estos gobiernos "progresistas"; sin embargo son muchos los retos que allí se tienen en la actualidad.

En resumen, América Latina evidencia, por un lado un panorama de resistencia social y política a la crisis del neoliberalismo: el auge de procesos de democratización como vía para buscar desmantelar la pobreza y la desigualdad social, la presencia de múltiples movimientos sociales y organizaciones populares que desafían la racionalidad del desarrollo, (esto se trabajará un poco más en el último apartado); así como una dificultad de contrarrestar la hegemonía del capitalismo y del desarrollo desde los espacios institucionalizados como la democracia misma.

Tendríamos que decir entonces, que estos Estados – Nación pese a que han sido, en los últimos años, liderados por gobiernos "progresistas", siguen siendo pensados bajo la ideología del progreso y del desarrollo; es decir siguen operando no solo en el marco del neoliberalismo, sino en el patrón civilizatorio occidental y de la modernidad. Y la pregunta que nos hacemos, desde nuestro lugar como academia, entonces es ¿cómo podemos aportar desde los procesos educativos e investigativos a la transformación de estas estructuras de desigualdad social y de poder?

2. De la necesidad de "educar sobre el desarrollo y no para el desarrollo"

Entiendo por educación "una práctica social que busca afectar intencionalmente las formas de comprender y actuar de los sujetos sociales" (Torres, 2011, pág 57) pues en términos educativos se considera que las personas aprenden cuando hay modificaciones en las formas de comprender y actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura de saberes (Torres, 2011). En este sentido no puede desconocerse el vínculo entre lo educativo y lo político y la influencia de los procesos educativos no solo en las maneras de ver y comprender el mundo, sino en las prácticas de los sujetos para transformar sus realidades.

Pensar en la EpD hoy, implica entonces, reconocer las estructuras de poder, sus transformaciones y permanencias, entender que el escenario educativo, formal o no formal es un terreno de lucha donde, o se forman sujetos para perpetuar las ideas hegemónicas y neoliberales o se forman sujetos que conozcan otras alternativas y puedan, con conocimientos clatos, tomar posturas frente a la realidad que les acontece.

En este caso particular, analizar el panorama político como vimos implica: reconocer la influencia de los movimientos sociales, los avances de los gobiernos "progresistas", la permanencia de las políticas neoliberales, en general, estudiar la complejidad de la realidad en América Latina y su relación con el norte global; lo cual es fundamental para pensar una educación "para el desarrollo" situada y contextual con análisis en los diferentes niveles, macro, meso y micro; y por supuesto conociendo y analizando las complejidades de los lugares donde planteamos este tipo de educación.

Así, la propuesta que hemos venido construyendo en el espacio del Centro de Educación para el Desarrollo, de UNIMINUTO, Sede Bogotá, tiene dos aspectos fundamentales: en primer lugar, *historizar* el desarrollo, esto es, estudiarlo como una formación histórica y discursiva, a partir de la cual se ha creado una serie de tecnologías para su difusión y consolidación: como instituciones, expertos, programas de formación y que al mismo tiempo ha creado ciertas posiciones de sujetos; en este sentido, es fundamental entenderlo como una estrategia de producción de la diferencia, o dicho en los términos propuestos por Restrepo (2016) como una tecnología de otrorización, esto quiere decir, que el desarrollo debe ser comprendido como un discurso y una práctica que ha producido *a unas geografías y sus gentes como radicales otros*, (los subdesarrollados) absolutamente diferentes a un nosotros (los desarrollados), unos otros que requieren ser salvados; aspecto que aún opera no solo en los gobiernos progresistas que hemos analizado, sino que está instaurado en la matriz cultural de las gentes del común, y por ello siguen apelando a sus ideales.

Así mismo, en esa historización del desarrollo se debe centrar la mirada en la comprensión de un devenir histórico, político y social latinoamericano y en nuestro caso colombiano. Fundamental es entonces, comprender la dinámica política latinoamericana, las transformaciones sociales y las políticas económicas y sociales, la interrelación de estos países con organismos internacionales como el BM, el FMI, etc; así como analizar en qué medida los actores de la izquierda ofrecen hoy alternativas al neoliberalismo, cuáles son sus aportes y limitaciones, cuáles son las limitaciones de las democracias hoy en América Latina y cómo se vienen dando las acciones colectivas de los movimientos sociales como resistencias a las más clásicas nociones de desarrollo; es decir conocer y analizar qué se hace en los niveles estructurales en nombre del desarrollo.

Asimismo, esta idea de una Educación "para" el Desarrollo, debe no solo historizar la noción de desarrollo sino que además, debe *comprender los problemas que se han derivado de sus diferentes* nociones a lo largo de la historia: Aumento de la pobreza, exclusión, desigualdades, desempleo, precarización de las condiciones de trabajo, socavamiento de la naturaleza y su mirada como recurso, exportación de materias primas que luego llegan transformadas en productos costosos a los países del sur, acaparamiento de las tierras destinadas a la producción agrícola para la producción de agrocombustibles, crisis alimentaria, extracción de hidrocarburos y minerales, monocultivos, economías de enclave con presencia de compañías transnacionales con pocas responsabilidades tributarias, entre muchos otros. Ejemplo de estos problemas también han sido evidenciados por los gobiernos progresistas: Nueva ley de minerías y ley de aguas del 2009 en Ecuador, que contradice la constitución de 2008 de este país; la carretera

interdepartamental prevista para atravesar el parque nacional TIPNIS y un territorio indígena en Bolivia, o la minería de hierro promovida por Mujica en Uruguay.

Para comprender dichas problemáticas, es necesario entonces avanzar en investigaciones situadas que nos ayuden a develar no solo las estructuras de poder y los cambios en la política, sino también, a conocer de cerca las nefastas consecuencias de las políticas neoextractivistas en las poblaciones y en los territorios urbanos y rurales. Todo ello nos lleva a considerar que es necesario hacer, no ***una educación para el desarrollo***, sino una educación sobre el desarrollo en América Latina, que no puede pasar por alto la historización del desarrollo, sus estrategias discursivas para crear instituciones y sujetos particulares, analizar sus principales problemáticas y lo que se hace en nombre de este, realizando un análisis de los procesos políticos, económicos e ideológicos por los que ha transitado en los últimos años nuestro continente, y lo que piensan y hacen las personas del común.

3. Un proyecto político: educar para encontrar alternativas al desarrollo

Como nos lo muestra el grupo de trabajo permanente sobre alternativas al desarrollo, parece que los ensayos de desarrollos alternativos, que se han venido dando a lo largo del segunda mitad del siglo XX y que aún se encuentran vigentes, son insuficientes para resolver los actuales problemas sociales y ambientales, tanto en su escala local como global; pues esos desarrollos con sus diversos adjetivos (sostenible, humano, integral, etc) parecen ser solo intentos de soluciones al interior mismo de la ideología del progreso, quedándose en un plano instrumental y por lo tanto continúan siendo insuficientes para generar transformaciones duraderas, ya que no resuelven los problemas de fondo. Por lo tanto, en el contexto latinoamericano, dice este grupo de investigadores, las alternativas necesariamente deben ser "alternativas al desarrollo".

En cambio, las "alternativas al desarrollo" apuntan a generar otros marcos conceptuales a esa base ideológica. Es explorar otros ordenamientos sociales, económicos y políticos de lo que veníamos llamando desarrollo (Gudynas, 2011, pág. 42).

En este sentido, pensar las alternativas al desarrollo, necesariamente nos remite a cuestionar la base del pensamiento que sustenta el progreso y el desarrollo, es decir, nos lleva a pensar las alternativas a la modernidad occidental. En consecuencia, es indispensable cuestionar la modernidad como expresión de un tipo particular de ontología, una manera de ser y entender el mundo que separa, desde una perspectiva binaria o dual, la sociedad de la naturaleza (cultura/ naturaleza), esta última subordinada en el marco de una clara jerarquía: el hombre (macho) como ser superior (humano/ no humano – hembra/macho) y por lo tanto con el derecho a explotarla, (sujeto/objeto); la ontología de la modernidad es entonces, la base de las ideas de progreso y desarrollo que hemos experimentado por largos años.

Vale la pena mencionar, que varios autores (Hall, 2000; Chakrabarty, 2008; Escobar, 2010; Trouillot, 2002; Ferguson, 2005; Restrepo, 2011) aluden a la existencia de múltiples modernidades, diferentes formas de articulación de esta, e incluso, otras modernidades[1]; sin embargo, parece ser que pese a que no existe una

[1] Para ver una excelente discusión sobre este tema ver el artículo de Eduardo Restrepo, denominado: Modernidad y Diferencia, en Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.14: 125-154, enero-junio 2011.

única modernidad, las características antes mencionadas son compartidas por los autores como constituyentes de una euro-modernidad; sin embargo en la propuesta realizada por Restrepo sobre eventualización de la modernidad la pregunta sería ¿qué se ha hecho en nombre de esta por ciertas gentes y en ciertos contextos?. En este sentido, así como no existe una sola variedad de capitalismo, de neoliberalismo, modernidad y desarrollo, las alternativas emergentes son o deben ser igualmente diversas y contextualizadas (Chavez, y Rodriguez, pág: 59) y sí deben cuestionar los proyectos civilizatorios desarrollados en su nombre; por ello Escobar (2012, 2014) plantea que para madurar una alternativa al pensamiento moderno, debemos pensar no en clave de cultura, sino de ontología, cambiar la base de una ontología binaria o dual a unas "ontologías relacionales".

Pero y bien ¿qué es entonces una ontología relacional? Escobar (2012) nos lo explica de la siguiente manera:

Un principio clave es que la realidad está hecha de entidades que no pre-existen a las relaciones que las constituyen (...), son aquellas en las cuales los mundos biofísicos, humanos y supernaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre ellos; (...). Una forma más de referirse a lo relacional es que en muchas sociedades no-occidentales o no-modernas, no existe la división entre naturaleza y cultura como la conocemos, y mucho menos entre individuo y comunidad —de hecho, no existe el «individuo» sino personas en continua relación con todo el mundo humano y no-humano, y a lo largo de los tiempos. Lo humano y lo natural forman un mundo, con otras distinciones (párr. 12).

Es así como parte de lo que se ha denominado ontologías relaciones es retomado de los movimientos sociales, y como lo han mostrado los trabajos de Blaser (2008), De la cadena (2009) y Escobar (2010) se resaltan dos aspectos claves de dichas ontologías: el territorio como condición de posibilidad y las diversas lógicas comunales que con frecuencia las subyacen. Por supuesto estas ontologías relacionales son retomadas de las formas de relacionamiento de comunidades indígenas y afro, principalmente, a lo largo de América Latina.

Con lo dicho hasta aquí ¿cómo pensar una educación en vía a las alternativas al desarrollo? Además de ¿una educación sobre el desarrollo, que ayude a la comprensión de este concepto y de esta tecnología de producción de la realidad? consideramos necesario, que nuestros estudiantes conozcan diferentes alternativas, pero sobre todo, que conozcan y reflexionen sobre lo qué se ha hecho en nombre de la modernidad y el desarrollo, para desde allí poder generar alternativas situadas. En este sentido, consideramos relevante desde este lugar, activar lo que Escobar (2012) ha denominado la *política de la relacionalidad,* así es indispensable 1. Educar en otra ética, que no sea instrumental ni utilitarista; 2. Promover la desmaterialición de las economías hegemónicas: reduciendo los niveles de consumo, materia y energía; 3. Promover las ciudadanías expandidas que marcan el ciclo reciente de las luchas sociales en América Latina; 4. educar para dejar de pensar que la naturaleza son recursos y los individuos trabajadores y consumidores.

Como comprendemos la importancia de la relación dialéctica y la interacción necesaria entre el movimiento social y la academia como escenario crucial para desestabilizar el poder en los diferentes escenarios y la capacidad de los movimientos para construir una sociedad alternativa y para mostrarnos caminos; desde hace varios años el CED ha adelantado con más de dos mil estudiantes (2000) semestralmente una signatura teórico-práctica donde se busca trabajar, lo que he denominado aquí, una educación sobre el desarrollo y a través del curso denominado Práctica en Responsabilidad Social, intentamos que los estudiantes en contacto con más de 60 organizaciones sociales y comunitarias de diversa índole reconozcan de primera mano,

las alternativas que nos están mostrando las comunidades urbanas, en este caso particular.

Un solo campo de lucha no podría abarcar la complejidad de nuestra realidad, que oscila entre el movimiento popular con prácticas propias de las denominadas "ontologías relacionales" o no; y un escenario político que parece progresista y que intenta ampliar la experiencia de la democracia, no solo representativa sino también participativa. Es otras palabras una educación que promueva las alternativas al desarrollo, no solo debe estudiar y poner en cuestión la ideología del progreso, del desarrollo y la modernidad, sino que además, debe llevar a la práctica, desde todos los frentes posibles, transformaciones que vayan generando una transición pertinente a otro mundo posible. Transformar las prácticas cotidianas sobre el consumo es tan importante como participar activamente en el escenario democrático para elegir los gobernantes más cercanos a la ética de la vida, ayudar a la no consolidación de políticas extractivitas eligiendo a gobiernos con otras propuestas de política económica, -las menos nefastas para la gente y la naturaleza-; y conocer y apoyar las luchas de diferentes poblaciones (negros, mujeres, indígenas) por sus territorios y sus bienes comunes, incluso cuando ello implique la desobediencia civil, el no acatar las leyes supuestamente "democráticas" que lo único que hacen es despojar a las comunidades.

Las alternativas al desarrollo, no solo se conocen en la teoría, creemos debemos llevarlas a la práctica, por eso paralelamente a estos cuestionamientos teóricos y académicos, promovemos el conocimiento de las resistencias locales al imaginario desarrollista, buscamos que nuestros estudiantes conozcan organizaciones sociales y comunitarias que llevan a la práctica alternativas en diferentes contextos: planes de vida, redes agroecológicas de producción y comercialización, redes de trueque, formas alternativas de organización y reivindicación barrial en la ciudad, etc.

Para lograr este objetivo, hemos organizado el trabajo con las organizaciones sociales en 4 líneas de investigación- acción, la primera denominada: Territorios, Paz y Memoria; en esta línea acompañamos procesos socio-territoriales de organizaciones sociales –OS- y comunitarias de la ciudad de Bogotá, con miras de fortalecer el tejido social, reconstruir la memoria de dichas organizaciones, analizar su relación con el contexto; desarrollamos en esta línea tres proyectos en 4 localidades, algunas situadas en las periferias de la ciudad (Mapa). Adelantamos una investigación de carácter participativo, que al margen de las concepciones teóricas convencionales sobre el "Fortalecimiento Institucional", se propone la praxis (acción-reflexión-acción) del Fortalecimiento Socioterritorial con Organizaciones Sociales, entendida como "la identificación colectiva de capacidades y potencialidades que le posibilitan a los sujetos y organizaciones cualificar sus acciones colectivas en territorios concretos, a partir de la reconstrucción crítica de sus historias, la proyección de alternativas al desarrollo y la interrelación con otras organizaciones que guardan proximidad socioespacial. Se trata, por tanto, de un tipo de fortalecimiento en doble vía. Por una parte, las organizaciones reconocen sus capacidades y potencialidades socioterritoriales para superar limitaciones y proyectar trasformaciones ética y políticamente viables; de otro lado, la Universidad, a través de la proyección social, activa sus capacidades y disposiciones para fortalecer los procesos de interacción socioterritorial con las comunidades" (Caraballo, 2015). Organizaciones sociales y Universidad entablan un pluriálogo de saberes (Rivera, 2015) con el fin de prospectar acciones de mejoramiento continuo que den respuesta eficaz a las necesidades y aspiraciones de las comunidades "en su búsqueda de ser más (dimensión ético-ontológica), hacer más (dimensión territorial) y poder más (dimensión política)" (Caraballo, 2015).

La segunda línea se denomina **Popularización Crítica de las Tecnologías**, desde aquí trabajamos

tres proyectos: alfabetización en el manejo de la información; CREATIC. Espacios creativos con tecnología y Audiovisuales para la formación ciudadana; estos tres proyectos promueven el análisis del lenguaje audiovisual y el uso crítico de las tecnologías. En esta línea se lleva a cabo una investigación que busca comprender la relación que construyen personas mayores de 60 años con la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en la ciudad de Bogotá, rastreando el eje de las fuerzas que reproducen saberes-poderes-subjetividades-configuraciones culturales, así como las fuerzas emergentes. La investigación se enmarca en el proyecto de práctica "Alfabetización en el Manejo de Información" (Amaya, 2015) que vincula a más de 1.500 participantes cada semestre en 12 bibliotecas públicas de la ciudad.

Educaciones Alternativas es la tercera línea y su objetivo es el reconocimiento y autoreconocimiento de los sujetos desde sus diferentes condiciones de existencia y la integración de diferentes formas de construir conocimiento (emocional, corporal, racional, estético y narrativo). Tres proyectos integran esta línea: Pedagogías para el Encuentro; Juguemos con la Palabra y una Escuela Intercultural para niños y niñas, denominada Construyendo Mundos con la Niñez.

La cuarta y última línea se denomina: **Ambiente y Ética para la Vida**, su objetivo es promover reflexiones y prácticas ambientales, culturales, económicas y políticas buscando el cuidado y la reproducción de la vida en todos los seres. En esta línea tenemos tres proyectos: Ambiente y Ciudadanía; Comercio Justo y Consumo Responsable y Negocios Socialmente Responsables. En esta línea ya se culminó una investigación alrededor de la temática de economías para la vida y economías populares y desarrollamos un grupo de estudios con estudiantes y docentes denomina: UNIMINUTO un territorio sensible al agua.

Discusión y conclusiones

Lo que ha intentado mostrar a lo largo de este escrito es la articulación entre el proyecto civilizatorio de la modernidad y las formas coloniales en las que se materializa, como lo son los modelos económicos, políticos y culturales, difíciles de superar incluso por los gobiernos “progresistas” en América Latina, dada la construcción ideológica que la sostiene. En este sentido el texto argumenta sobre la necesidad de desquebrajar dicha construcción ideológica, y propone una vía para lograrlo: el agenciamiento de procesos educativos que, primero abandonen la idea de formar para llegar al desarrollo (indendientemente del apellido que este lleve) y que puedan crear interrogantes a partir de estudiar el desarrollo, es decir educar “sobre” este; para luego construir sentidos sociales en búsqueda de las alternativas al desarrollo, situadas y en contexto.

Por ello y a modo de cierre de esta presentación quisiera referirme a cómo concibo lo que he dicho hasta aquí, toda vez que hago parte de un espacio académico. Considero entonces que pensar en una educación sobre el desarrollo y para las alternativas al desarrollo, en el escenario universitario, se constituye en un proyecto intelectual, que desafía un marco de comprensión y actuación hegemónico sobre el mundo.

Boaventura (2016) menciona que en la raíz de todo el sistema político, está el conocimiento académico que controla las universidades, el cual es eurocéntrico, como las disciplinas que conocemos: ciencia política, la sociología y la antropología, etc., estos conocimientos, dice el autor, fueron los instrumentos que produjeron las políticas y las formas de representación política que tenemos hoy, por ello intervenir

desde la academia, se constituye en una acción política fundamental para crear una reforma en el conocimiento, un conocimiento que ha desplazo los saberes que a su juicio no son científicos dado que consideran que el conocimiento solo se construye en la establecimiento académico.

Al respecto creo, que vale la pena reflexionar sobre la vinculación de la práctica académica (investigación y docencia) siempre con una reflexión ética y política y para ello vale la pena preguntarse sobre 1. Cuáles son las relaciones que establecemos con diferentes actores sociales (movimientos sociales, estado, entre otros.) y 2. Cuáles son las pretensiones de dicha práctica académica, o dicho de otro modo, qué buscamos con nuestros procesos educativos y nuestras investigaciones: formar e investigar para producir un conocimiento útil, pero ¿para qué? y ¿para quién?.

Así, trabajar con movimientos sociales y en organizaciones populares, necesariamente nos lleva a pensar en procesos educativos que reconozcan los saberes de los sujetos que las componen y por consiguiente amerita crear las posibilidades de diálogo entre la academia y dichos movimientos y saberes; esto en el contexto de la educación superior, significa una injerencia en la academia con el propósito de crear una reforma en el conocimiento (De Sousa, 2016) y así desafiar las políticas neoliberales, que promueven conocimientos expertos y publicaciones que no necesariamente transforman las realidades sociales, aspecto, este último que sería el objetivo de la educación que aquí se propone.

Referencias bibliográficas

BARRIGA, L. Y SZULMAN, M. (sf). Nuevas derechas en América Latina, radiografía de una configuración política los casos de Argentina, Ecuador y Venezuela.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (2016). "Hay que empezar de nuevo". Entrevista. En Dinamo. No 1.

BORON, A. (2008). Promesas y desafíos: La izquierda latinoamericana a principios del Siglo XXI. En: D. Chaves, C. Rodríguez y P. Barrett (eds). La nueva izquierda en América Latina. Ediciones Catarata 2008. Pág. 311-334.

CHAVES, D.; RODRÍGUEZ., C. Y BARRETT, P. (2008). ¿Utopía Revivida? Introducción al estudio de la nueva izquierda latinoamericana. D. Chaves, C. Rodríguez y P. Barrett (eds). La nueva izquierda en América Latina. Ediciones Catarata 2008. Pág. 31- 78

ESCOBAR, A. (1994). Desarrollo sostenible, realidad y mitos. Revista Esteros No 3-4. Bogotá.

_____. (2012). Cultura y diferencia: la ontología política del campo de Cultura y Desarrollo. Wale'keru (2): Revista de Investigación en Cultura y Desarrollo. (http://edu-library.com/es/walekeru)

GUDYNAS, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En: M. Lang y D. Mokrani (eds.). Más Allá del Desarrollo. Ediciones Abya Yala. Pág. 21-54.

LANDER, E. (2011). El Estado en los actuales procesos de cambio en América Latina: Proyectos complementarios/ divergentes en sociedades heterogéneas. En: M. Lang y D. Mokrani (eds.). Más Allá del Desarrollo. Ediciones Abya Yala. Pág. 121 – 144.

LANG, M. (2011). Prologo. Crisis civilizatoria y desafíos para las izquierdas. En: M. Lang y D. Mokrani (eds.). Más Allá del Desarrollo. Ediciones Abya Yala. Pág. 7-20.

RESTREPO, E. (2011). Modernidad y Diferencia. Tabula Rasa, 14, 125-154.

SPAMPA, M. (sf). La disputa por el desarrollo: territorio, movimientos de carácter socio-ambiental y discursos dominantes.

EDUCACIÓN Y COOPERACIÓN EN SITUACIONES EXTREMAS DE VIDA: EL CASO DE LOS REFUGIADOS SAHARAUIS.

Ariza Núñez, Ángeles
Los Barrios, Cádiz, España
gelyariza@yahoo.es

Resumen

Los procesos educativos del pueblo saharaui refugiado en Lhamada argelina, desde su constitución como estado, han sido un catalizador para la supervivencia. La educación en tarbías y madrassas o sea, entre guarderías y escuelas, se convirtió desde 1975 en emergencia local.

En esta comunicación exponemos acciones educativas emprendidas por los refugiados saharauis tras el abandono de su territorio mientras mantenían el conflicto bélico.

Con este fin, se ha revisado con los propios saharauis un cuerpo teórico y práctico de las actuaciones que emprendieron conociendo algunos de los antecedentes y profundizando en la sistematización de las acciones educativas. Se cuenta con testimonios orales y materiales de quienes lideraron las actuaciones básicamente cooperadoras en los campos de refugiados recién constituidos. Después de cuarenta años podemos decir que en este emplazamiento se ha llevado a cabo una intensa acción educativa viable para el desarrollo de una comunidad estando todos los actores implicados.

Constituirse como "sociedad educativa" era el reto de líderes independentistas como Bassiri aun siendo el Sáhara Occidental colonia española. La pretensión era un sistema educativo propio para un futuro estado independiente.

A modo de conclusión, se manifiesta que existe un número creciente de investigaciones acerca de la cooperación y la educación como estrategias ineludibles en situaciones extremas. Consideramos que ambas son complementarias e insuficientes si actúan de forma separada y no sistematizada. La consecución de un sistema educativo con permanentes acciones cooperadoras entre sus actores ha logrado el desarrollo de un pueblo refugiado.
Su experiencia educativa con una pedagogía inclusiva y no excluyente se considera exportable a otros entornos tanto por la superación de la meta colectiva como por lo conseguido de forma individual por los propios refugiados saharauis.

Abstract

Since the Sahrawi people took refuge in Lhamada (Alger) and since its establishment as a state, their educational system has been a catalyst for their survival. The education in the tarbias, and madrasas, the kindergardens and schools, became a priority since 1975.

In this report we present the educational activities carried out by the Sahrawi people after they left their territory as a consequence of war. These activities have been analyzed with the Sahrawi people both in theory and in practice. For this purpose we have reviewed oral testimonies and materials showing educational activities applied in the refugee camps.

To become an "educational society" was the challenge of pro-independency leaders like Bassiri even when Western Sahara was still a Spanish colony. The idea was to create a unique educational system for a future independent state.

A growing number of studies show the importance of both cooperation and education as inescapable strategies to cope with extreme situations. However in order to be effective education and cooperation have to be applied in a cohesive and systematized way. This has been the case for Sahara. The establishment of an educational system that fostered permanent cooperation between actors has had a big impact in the development of a community living in such a poor condition.

This successful experience advocates for an inclusive pedagogy than can be exported to other communities. Sahara is an example of how such a strategy can result not only in achieving the goal of creating an "educational community" but also in exceeding it both from a collective and from an individual level.

Palabras clave: cooperación, educación, refugiados, población saharaui.

Keywords: cooperation, education, refugees, the Sahrawi people.

Introducción

Trabajar en cooperación con los refugiados saharauis nos ha permitido profundizar en sus estrategias de gobernanza solidarias, aportando análisis, recopilaciones, reflexiones, en una sociedad que carece de archivos históricos completos y actualizados. Consideramos de especial interés su cuerpo normativo que orienta la regulación de la población saharaui desde su situación cronificada de refugiados y su reconocimiento legislativo del derecho a la educación, en concreto.

Su transmisión cultural es básicamente oral. En la época colonial se iniciaron en la posibilidad de registrar pero quedó sin continuación o destruidos, tras la invasión marroquí. La experiencia de abandonar el propio contexto: familia, trabajo, amigos, paisajes y hogar bajo violencia; tener energía, imaginación y fuerza para la recreación del entorno en unos campos de refugiados y además de todo eso, inculcar la ilusión del retorno hasta aportar la vida para ello, provoca como mínimo, curiosidad de estudio y

de posterior divulgación. Desgraciadamente, este pueblo no será el último que viva el exilio en el refugio en los próximos años. La constitución como Estado y la creación de un cuerpo legislativo refuerzan los intentos de una sociedad tradicionalmente nómada, que se caracterizaba por una economía ganadera de casi subsistencia, completada por otras actividades como el comercio, la artesanía o la pesca (Palacios Romeo, 2001), en situación extrema, que aboga por tener y mantener una educación formal.

1. Legislar en el exilio.

1.1. Contexto

El pueblo saharaui en la actualidad, exiliado, residente en su propio territorio ocupado o en la diáspora, es pueblo nómada por excelencia, con la tienda o jaima como vivienda tradicional perfectamente dispuesta para el traslado. La huida del Sáhara Occidental, en el 1975, obligó al anclaje de la jaima en lo más inhóspito y vulnerable fuera de su territorio, en el sur de Argelia. Lhammda o infierno es así denominado el lugar por caracterizarse su ecosistema, a todas luces, hostil para la vida. Los primeros campos que se improvisaron carecían totalmente de infraestructuras adecuadas. Eran una enorme extensión de arena con el desierto como horizonte, fuertemente custodiados por las tropas propias, en un dispositivo de vigilancia que muestra un explícito intento de organización generalizada del campo. Los refugiados tuvieron que improvisar jaimas con los materiales que estaban a su alcance y debido a la mala alimentación y la falta total de higiene pronto se generalizó la sarna, los piojos y la disentería entre otras enfermedades. Pese a que existía un servicio sanitario, éste no contaba apenas con material médico y para todo el campo existía personal escaso y extenuado.

La hospitalidad nómada, como característica identitaria, se refleja en la atención al recién llegado, compartiendo lo mejor de lo escaso que se posee y permite y facilita la estancia tanto de los "nasaranis" (o visitantes extranjeros) como de los propios saharauis. De ello hay constancia desde hace siglos en los cuadernos de viajeros, no frecuentes pero sí clarificadores, que consiguieron adentrarse en el propio territorio.

El Sáhara Occidental permaneció prácticamente invisible a nuestros ojos durante los siglos XVII, XVIII y gran parte del XIX. Las políticas europeas colonialistas del siglo XIX y primeros del XX le dieron protagonismo acabando el siglo con la invasión cruenta de la colonia o lo que sería una recolonización.

Con la anexión del Sáhara Occidental se transgredieron dos de los principios inherentes de la OUA: el derecho de los pueblos coloniales a la autodeterminación y la inviolabilidad de las fronteras heredadas de las potencias europeas (Hodges, 1984). La Unión Africana se ha mantenido en esta postura a lo largo de estos años que ya suponía en su momento una aceptación de las fronteras ya consideradas históricas y que quedaban refrendadas para finalizar los procesos de descolonización con los referéndums de autodeterminación. Queda por cumplirse la legalidad internacional marcada por la sentencia del Tribunal de la Haya y, mientras tanto, Marruecos ocupando ilegalmente el país. Esta sentencia queda apoyada por la establecida por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea (10 de diciembre de 2015) en la que se expresa que el Sáhara Occidental no forma parte de Marruecos y se anulan los acuerdos sobre los recursos agrícolas o pesqueros vigentes, como primera consecuencia (Ruiz Miguel, 2015).

1.2. Identidad y diversidad cultural: bases para una reforma educativa

Los planteamientos de los líderes independentistas del Frente Polisario desde la época colonial, con responsabilidades posteriores en la constitución del estado saharaui en el exilio, coincidían acerca de las premisas educativas y de la imperiosa necesidad de la ordenación de un sistema educativo propio.

A falta de su modelo educativo, los saharauis habían convivido con el sistema educativo español y mantuvieron paralelamente fórmulas autónomas de transmisión de conocimientos más relacionados con la religión y las propias tribus. Contamos con algunos datos que nos sirven de indicadores como pueden ser los que se reflejan de 1952 con doscientos dieciséis trabajadores civiles, veinticuatro abonados al servicio telefónico y trescientos sesenta y seis niños escolarizados en todo el Sáhara Español. El número de saharauis que vivían en las tres principales ciudades (El Aaiún, Smara y Villa Cisneros) se triplicó entre 1967 y 1974, alcanzando la cifra de 40.660, el 55 % de los saharauis registrados en el censo de 1974, que situaba la población total en 95.019 personas, de las cuales 73.497 eran saharauis, 20.126 europeos y 1.396 de otros países africanos (Hodges, 1984).

Tras el éxodo, la escuela asume un papel relevante para la difusión e implementación de recursos y estrategias de unas formas de vida en un contexto diferente. Atrás queda un sistema educativo colonial en el que se instruyeron dirigente del Frente Polisario, que no caló en la población en general y que evidentemente, no condujo a una mejora de vida de la población. Se trataba de un permanente ajuste de las formas y los contenidos con un objetivo fijo: contribuir al desarrollo de los seres humanos, para vivir en sociedad, en paz, libres y solidarios, respetuosos con los demás, autónomos pero participativos. Preservar el conocimiento de todo un pueblo como sabiduría conjunta y la preparación para afrontar la gobernanza del estado se convierten en las directrices del gobierno en el exilio. Es desde este punto en el que la educación se convierte en causa y efecto a la vez (García Hoz, 1968).

Sorprende aún que resulte un hito que las personas de los pueblos refugiados puedan afrontar sus derechos como ciudadanos. La transformación de la colectividad en una "sociedad educativa" (Velloso, 2005) se asienta en lograr una ciudadanía responsable, formada y participativa. Las expectativas y deseos de logros académicos, con esperanzas de futuro no mermadas con los bombardeos, contaban con el consenso de las ambiciones colectivas, los anhelos familiares y los planes de las autoridades saharauis que dejaban ya en el pasado una época colonial.

La ruptura con lo que significaba el régimen colonial y la ocupación del territorio queda marcada en plena guerra por la creación de un nuevo marco del sistema político que aborda la educación como elemento fundamental para la superación del conflicto y las expectativas transformadoras. Como consecuencia directa encontramos un cambio legislativo. Si bien ya Condorcet en el siglo XVIII abogaba por un sistema estructurado de instrucción para afrontar la modernidad, la experiencia saharaui resulta novedosa en cuanto se desarrolla en unas circunstancias de guerra tras un periodo colonial, con un posterior alto el fuego y con el propio territorio ocupado.

La Constitución de la República Árabe Saharaui Democrática, RASD, fue aprobada en el tercer Congreso del Frente Polisario, en agosto de 1976. El primer Consejo de Ministros de la RASD se celebró el 4 de marzo de 1976, una semana después de la fundación de la nueva República. Su primer ministro fue Mohamed

Lamin uld Ahmed, miembro de una pequeña tribu "jerifiana", la Taubalt; había nacido a finales de la década de 1940 en Tan Tan siendo protectorado español y había estudiado con El Uali en la Universidad Mohamed V. Permaneció como primer ministro hasta octubre de 1982, cuando le sucedió en el cargo otro veterano del Polisario y sucesor en las posiciones que ocupaba El-Uali Mustafa Sayed, Mahfud Ali Beiba. Saharaui de procedencia Izarguien nacido hacia 1953, había sido educado en las escuelas del Sáhara Occidental y encabezó la delegación saharaui en las negociaciones con la parte marroquí en el marco de las Naciones Unidas. Ambos ejercieron las máximas competencias en materia de educación en los primeros años. Posteriormente, El Jalil Sidi M'Hamed, miembro fundador del Frente Polisario, nacido en febrero de 1947, en la región de Egleibàtelfula en el Sáhara Occidental, habiéndose creado ya el Ministerio de Educación se ocupó de consensuar la Ley de Educación y su aprobación.

En los campos de refugiados saharauis se han ido consolidando las políticas educativas. Esto se refleja en declaraciones y marcos regulatorios. La creación del sistema educativo nacional, fortaleciendo a la institución y dándole la organización necesaria, flexible y suficiente para responder a las necesidades de gestión del sistema de manera ágil y eficiente ha sido y es un proceso complejo. Resulta imprescindible la conveniencia del fortalecimiento institucional en un contexto de descentralización para asegurar la gestión en cada wilaya, daira y unidad educativa.

1.3. El esfuerzo saharaui para garantizar el derecho a la educación en los campos de refugiados

Los gobiernos, agencias de cooperación, instituciones y organizaciones del sector civil debaten cómo lograr globalmente, cada una de las diecisiete metas de los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible y asegurar que todos los niños y las niñas terminen un curso completo de enseñanza primaria, al menos.

En septiembre de 2014 tuvo lugar el 69º periodo de sesiones de la Asamblea de Naciones Unidas donde se revisaron el estado de los ODM y se analizaron los nuevos retos. Ban Ki- moon alertó de que algunos ODM están lejos de lograrse por el recorte de la ayuda (Mateos, 2014).

El esfuerzo saharaui radicaba en edificar una sociedad en la cual cada uno tuviese un sitio, es decir, una sociedad inclusiva e integradora (Ismail uld Es-Sweyih, 1998). Era necesaria por tanto, la participación de la comunidad en la gestión y control del proyecto educativo para que la educación sea responsabilidad de todos.

Para que cualquier plan sea integral los mecanismos de ajuste deben estar pegados al terreno, atentos a los centros y a los profesionales y se concretan en la flexibilidad interna, la apertura externa y la responsabilidad profesional (Fernández Enguita, 2004).

Si bien es previsible que una colonización no se revierta en pocas décadas, es posible pensar que durante este período los cambios sin precedentes que se han originado pueden marcar un punto de inflexión en el relato de este pueblo y sus acciones muestran resultados prometedores.

1.3.1. Organización del sistema educativo nacional en núcleos escolares

Las enseñanzas están recogidas en la legislación escolar y reglamenta la atención educativa para toda la población que ha establecido una eficaz organización.

Cada campamento está gobernado por un consejo popular, que coordina el trabajo de comités especializados en la distribución de alimentos, educación, sanidad, oficios y justicia y que da respuestas a las demandas de los refugiados. La población que conforma la daira o localidad desde los inicios se organizó en cinco comités: (1) Comité de Salud: integrado por dos subcomités, uno de profesionales con función asistencial y otro de salud que se encarga de temas relacionados con el agua de consumo, el medio ambiente, etc.; (2) Comité de Educación: integrado por dos subcomités, uno dedicado a las guarderías y escuelas primarias y otro se encarga del bienestar de los niños y la alfabetización de los mayores; (3) Comité de servicios o suministros: distribuye los alimentos, ropa, tiendas de campaña, equipamientos, gas, etc.; (4) Comité de Desarrollo Económico y Producción: encargado de la producción en general de la artesanía, agricultura y ganadería y (5) Comité de Justicia y Asuntos Sociales: se ocupa de los asuntos sociales en la daira, matrimonio, divorcio, asistencia a mayores, discapacitados, etc.

Además, existe un consejo local por daira dirigido por un alcalde, elegido por la población, que administra la vida diaria en cada localidad y un consejo provincial o de wilaya formado por responsables de los comité, directores regionales, y el gobernador de la wilaya, que trazan las metas, actuaciones y programas. También existe un consejo popular de cada wilaya, además de un comité nacional. El congreso popular general del Frente Polisario, es la máxima representación saharaui que elabora el manifiesto político y el programa de acción nacional.

Se enfatiza en la ley de Educación: (1) Generalizar la enseñanza obligatoria y gratuita a todos los niños en edad escolar, proceder al aumento del número de escuelas y maestros y proveer del equipamiento necesario. (2) Necesidad de la formación y reciclaje constantes de los cuadros (maestros, profesores, animadores), obrando por el mejoramiento del nivel de sus competencias profesionales. (3) Obrar constantemente por la promoción de la mujer en la enseñanza y la elevación de su nivel intelectual y pedagógico con vistas a responder a los requerimientos de la enseñanza primaria y crear las reservas suficientes. (4) Obrar por asegurar la autosuficiencia cuantitativa y cualitativa en materia de personal docente en los niveles primario y medio. (5) Intensificar las campañas para elevar el nivel cultural del conjunto del pueblo.

Por otra parte, incluye una serie de apartados relacionados con el régimen general de las instituciones para regular: (a) Tipo y uso de instituciones educativas, (b) Términos de construcción de edificios escolares, (c) Organismo tutor, (d) Régimen interno.

Establece además la estructura y las funciones por lo que plantea: (a) Organización estructural del ministerio y sus organismos regionales y locales, (b) Funciones y poderes (competencias).

Además de establecer las pautas para los distintos comités a los que denomina consejos: (a) Consejos de disciplina, (b) Consejos de asignaturas, (c) Consejos de aulas, (d) Consejos de niveles. Se marca el reconocimiento al profesorado estableciendo los requisitos y compromisos: (a) Provisiones Generales, (b) Las condiciones de empleo con las necesidades, certificados profesionales, grados académicos, experiencia. (c) Privilegios y sanciones, capacitación y formación, promoción, despido, descenso de categoría. (d) Estados y posiciones del empleado.

Se regulan asimismo con unas disposiciones especiales lo relacionado con los estudiantes: Enseñanza General. Condiciones de la escolarización. Comportamiento en la institución. Enmarcado. El itinerario académico. Accidentes escolares. Se establecen los programas y horarios adaptados a la población.

Los menores saharauis se incorporan a la escuela con tres años en la enseñanza preescolar hasta los seis años para continuar luego con la primaria que comprende seis cursos de forma gratuita. Un segundo ciclo de otros seis años conduce a una formación profesional, la universidad o el ejército.

Desde cuarto de primaria se estudia el español. El español es segunda lengua oficial y se convertirá en esa lengua útil y reivindicativa que resiste con acciones del movimiento de solidaridad a pesar de no contar con el apoyo del Instituto Cervantes (Jiménez Jiménez, 2015). El dialecto del árabe denominado hassanía se convierte en el vehículo básico de acercamiento. No se ha conseguido nunca libros para todos, ni luz eléctrica en las escuelas.

La autoridad y reputación del docente queda de manifiesto al no limitarse a ser un transmisor de conocimientos sino un combatiente de la educación de tal manera que defienda y fortalezca las conciencias y espíritus de un alumnado más preocupado por sobrevivir y que asumirá que en la mejora de las relaciones sociales mejoran sus condiciones.

Discusión y conclusiones

La acción educativa lucha a diario con la vulnerabilidad que caracteriza a los refugiados saharauis, que resulta de la situación de alto el fuego en la que se vive y que se manifiesta, según Naciones Unidas, en términos de la fragilidad o debilidad para perder total o parcialmente la vida, los bienes o servicios de la población. Físicamente se encuentran con problemas de salud, nutrición y salubridad. Bajo éste concepto, la vulnerabilidad es directamente proporcional a la calidad de vida que se manifiestan en los servicios como agua potable, electricidad, drenaje, ingresos económicos, salud educación y vivienda. La situación de refugio durante cuatro décadas obliga a desarrollarse en las condiciones en las que viven si no se quiere entrar en un ciclo de pobreza y subsistencia sin esperanzas de salir de él. Al haberlo perdido todo y estar abocados a mantener a sus hijos y nietos en una calidad de vida inferior, la confianza en la educación genera que no se propicie por ello un sentimiento de pérdida de dignidad que sin duda, se contagia.

El concepto de guerra de desgaste (Hodges, 1984) y la reacción directa de la población saharaui refugiada de un sistema de educación formal atento y consecuente con su realidad, identidad y expectativas de futuro han generado un conjunto de buenas prácticas exportable a diferentes situaciones de refugio.

La “pedagogía de la proximidad” es sinónimo de realidad y de estar con la comunidad en la que se trabaja. Más aún si las instalaciones son construcciones de adobe o jaimas con alumnado refugiado. En esta dirección hemos de entender los esfuerzos del sistema educativo de la RASD. Por un lado, por adaptarse a las circunstancias y, por otro, por intentar mejorar los métodos y procedimientos que permitieran ese desarrollo armónico con perspectiva de futuro. Los agentes principales de esta empresa, los educadores, poseen las claves de la comprensión de la escuela y por ello su poder de transformación. En situaciones en conflicto, no se trata tanto de cambiar aspectos concretos de la educación sino aportar al colectivo soluciones para la vida y, en definitiva, para la supervivencia.

El derecho a la educación es un derecho reconocido a todas las personas sin excepción, y de manera específica a las personas refugiadas, en virtud de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y a las personas desplazadas internamente, en virtud de los textos normativos de carácter general y de los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos (Fernández Aller y De Luis, 2010). En la población saharaui se concreta en la Constitución y en la Ley General de Educación aprobadas por el Estado Saharaui en el exilio.

Los principios normativos saharauis han confiado en un mantenimiento de acciones enclavadas en la cultura de paz mientras no finalice la única forma de resolver este conflicto, según parece, y que pasa por celebrar el referéndum que la ONU ha estado pidiendo desde 1966.

Cronificar que no haya una respuesta internacional sí que puede desestabilizar la apuesta normativa y en definitiva, que la "sociedad educativa" pueda transformarse en "sociedad beligerante".

Referencias bibliográficas

FERNÁNDEZ ALLER, C., DE LUIS, E. (2010) La educación en tiempo de espera 42-44 Página web: www.entreculturas.org (consultado el 11 de junio de 2016)

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2004) La escuela a examen. Editorial Pirámide. 9-10.

GARCÍA HOZ, V. (1968). Principios de Pedagogía Sistemática. Madrid. Editorial RIALP, 36-37.

HODGES, T (1984) The western saharans. London: Minority Rights Group.

ISMAIL ULD ES-SWEYIH, (1998) El primer Estado del Sahara Occidental http://www.arso.org (Consultado el 2 de julio de 2016)

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, A. (2015) El español en los campamentos saharauis de Tinduf: práctica docente. Universidad de Granada,

MATEOS, R. (2014) Logros y fracasos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a tres meses del año límite http://www.eldiario.es/desalambre/Logros-Objetivos-Desarrollo-Milenio enfrenta_0_304820495.html (consultado el 10 de junio de 2016)

RUIZ MIGUEL, C. (2015). Nueva victoria saharaui en Europa: la justicia europea rechaza el acuerdo agrícola con Marruecos. http://blogs.periodistadigital.com (consultado el 14 de junio de 2016)

VELLOSO, A. (2005). La educación en el Sáhara Occidental: el exilio permanente. https://www.nodo50.org/csca/agenda05/misc/sahara-velloso_15-04-05.html (consultado el 6 de junio de 2016)

PALACIOS ROMEO F. (2001) Derechos humanos y Autodeterminación vs. Razón de Estado. El Vuelo de Icaro, 1, 49-50

EVOLUCIÓN Y ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. DESDE MAASTRICHT A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Prieto Jiménez, Esther
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
eprijim@upo.es

Tormo Barbero, Cristina
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
ctorbar@acu.upo.es

López Catalán, Luis
UNICEF, España
llopez@unicef.es

Resumen

La Educación para el Desarrollo se ha constituido en los últimos años en una dimensión de la Cooperación al Desarrollo que ha adquirido una especial relevancia. Concretamente necesitamos aludir a la rapidez de cambios que se han producido en torno a ella.

El concepto de Educación para el Desarrollo es un concepto vivo y directamente ligado a la ciudadanía global, de ahí que todos los aspectos sociales, legales, económicos, culturales… Por ello, resulta necesario realizar una mirada a un punto de partida pasado, y estudiar la evolución que se ha realizado hasta la actualidad. Como punto de partida, en esta comunicación nos hemos planteado la Declaración de Maastricht (2005), dado que es en ella donde las delegaciones participantes de toda Europa realizaron una estrategia europea sobre cómo mejorar y aumentar la Educación Global en Europa, identificando dentro de esa Educación Global, la Educación para el Desarrollo.

La otra cota que nos proponemos en este estudio es la Declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, siendo los continuadores de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y que se encuentran vigentes en la actualidad.

Para el desarrollo de este estudio vamos a trabajar con diferentes documentos, declaraciones, etc.; que han ido contribuyendo a la evolución de la Educación para el Desarrollo. Entre estos documentos, además de los ya aludidos anteriormente, destacamos los siguientes, Consenso Europeo sobre el Desarrollo (2007), Declaración de Boon (2009), De Watch (2010), Manifiesto internacional “Educar para una CGI” (2012), Conclusiones de Education of Global Citizens (2014), Monitoring and Education for Global Citizenship (2015).

Con este estudio pretendemos dar respuesta a ¿cuál es la situación actual de la Educación para el Desarrollo? Así como identificar las posibles tendencias a las que se dirige y atisbar líneas de actuación e investigación desde la institución universitaria.

Abstract

Education for Development has become in recent years a dimension of development cooperation, which has special relevance. Concretely we need to refer to the rapid changes that have been taking place around it. The concept of Education for Development is a living concept and directly linked to global citizenship, economic, cultural and social aspects. Therefore, it is necessary a study that examines the evolution that has been done since its appearance to the present.

First, in this paper we have considered the Declaration of Maastricht (2005), since it is here where the delegations from across Europe established a European Strategy on how to improve and increase Global Education in Europe, identifying within that Global education, education for Development. The other dimension that we propose in this study is the Declaration of Sustainable Development Goals and calendar 2030, which are the successors of the Millennium Development Goals (MDGs) and that are currently in effect.

In this paper, we will try to answer the following question: what is the current situation of Education for Development? We want also to identify future trends and lines of activity and research from the university.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo, Ciudadanía Global, Declaración de Maastricht, Objetivos de Desarrollo Sostenibles.

Keywords: Education for Development, global citizenship, Declaration of Maastricht, Millennium Development Goals.

Introducción

La Educación para el Desarrollo (ED) se enmarca en un conjunto de Declaraciones y Resoluciones derivadas de organismos internacionales. La primer referencia jurídica internacional en la que se puede intuir una acercamiento a lo que a posteriori sería el concepto de Educación para el Desarrollo, es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ONU (1948) donde se establece que:

> *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.* (Declaración Universal de los Derechos Humanos, ONU. Articulo 26.2)

Posteriormente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su Conferencia General celebrada en Noviembre de 1974, definió la Educación para el Desarrollo como: "Educación para la comprensión, la paz y la cooperación internacional y educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales".

La Educación para el Desarrollo, desde su aparición en los años cincuenta, ha ido evolucionando y con ello modificando sus enfoques, contenidos y prácticas. Esta evolución la apreciamos en las generaciones de la ED (Mesa, 2000):

Primera generación: enfoque caritativo-asistencial. Esta generación surge en las décadas de los cuarenta y cincuenta con una fuerte vinculación al ámbito religioso, así como a las consecuencias derivadas de la II Guerra Mundial.

Segunda generación: el nacimiento de la ED desde el enfoque desarrollista. Surge en los sesenta como consecuencia del interés de la población mundial por los problemas del "tercer mundo". Es destacable que durante esta época se hace una gran labor de sensibilización con la ciudadanía del Norte, generando un distanciamiento significativo del asistencialismo, insistiendo en la idea de cooperación

Tercera generación: la ED crítica y solidaria. Nace a principio de los setenta con los enfoques más críticos y la denuncia a la creciente interdependencia global. Se acusa que el crecimiento y el desarrollo de algunas naciones derivan del subdesarrollo de otras. Su finalidad es buscar las causas del subdesarrollo y la pobreza, analizando las relaciones Norte-Sur y critica las políticas de desarrollo vigentes. Se intenta hacer consciente a la población mundial que los problemas globales que nos afectan a todos por igual. Cuestiona los modelos occidentales imperantes y la necesidad de modificar el *status quo* mediante la acción nacional e internacional.

Cuarta generación: la Educación para el Desarrollo humano y sostenible. Se prolonga desde los años ochenta hasta finales de los noventa. Esta época va a incorporar a su perspectiva una visión más global del desarrollo, englobando temas como los problemas ambientales, la crisis de desarrollo y conflictos armados, democracia, inmigración, racismo, género, y derechos humanos. Bajo esta nueva perspectiva, las Naciones Unidas proponen en 1990 la noción de "desarrollo humano", una nueva forma de entender el desarrollo que se centra en los efectos reales que éste tiene en la vida de las personas en lugar de limitarse a los indicadores económicos tradicionales.

Quinta generación: la ED para la ciudadanía global. La quinta generación de EpD se da desde finales de los 90 hasta la actualidad. En ella se toma conciencia de que el problema del "Tercer Mundo" y la crisis de desarrollo no son problemas aislados. El estado de bienestar, tal y como lo conocemos, está siendo desmantelado por los países de occidente, dejando paso a un precipitado proceso de globalización y privatización de la economía mundial. Esta generación promueve una conciencia de la ciudadanía global, implicación ciudadana de acción local y global. Además plantea la necesidad de coordinar el Norte y el Sur mediante las redes nacionales e internacionales, y prestar unos objetivos en común.

Teniendo en cuenta esta evolución acontecida desde su origen hasta la actualidad, queremos reforzarla y acompañarla de diferentes declaraciones, textos legales y acontecimientos que pueden contribuir a la conceptualización actual de la Educación para el Desarrollo.

1. Declaración de Maastricht (2005-2014)

Al principio del milenio, surge en Europa una preocupación por la relevancia de la educación global mediante la adquisición de conocimientos y habilidades para comprender, participar e interactuar críticamente en la sociedad global del momento, involucrando a la ciudadanía en las nuevas formas de educación, que les enseñe a llevar una forma de vida sostenible.

En este marco, en el año 2002 se reunieron en los Países Bajos las delegaciones participantes de toda Europa con el fin de realizar una estrategia europea sobre cómo mejorar y aumentar la Educación Global en Europa hasta el año 2015.

Durante este encuentro se tuvieron en cuenta los compromisos internacionales para el desarrollo global sostenible realizados en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, además de los objetivos de desarrollo del milenio de la ONU. Por otra parte, se contemplaron los acuerdos y compromisos internacionales, nacionales y regionales para aumentar y mejorar el apoyo a la educación global.

Encontramos aquí la definición de Educación Global, entendiendo por ella "la educación que abre los ojos y la mente de la personas ante las realidades del mundo, y les despierta para lograr un mundo más justo y equitativo, en el que los derechos humanos sean para todos y para todas." (Declaración de Maastricht, 2002)

Igualmente se matizó que la educación global abarca la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, la educación para la sostenibilidad, la educación para la paz y la prevención de conflictos e interculturalidad.

Se acordó que un mundo que es justo, pacífico y sostenible está en el interés de todos, que la educación global es una obligación que contribuye significativamente a la consecución de estos compromisos, que el acceso a la educación global es una necesidad y un derecho. La declaración de Maastricht (2002) establece que para ello será necesario:

- Aumentar y mejorar la cooperación y la coordinación entre actores locales.
- Aumentar significativamente los fondos adicionales, en los niveles nacional e internacional;
- Mejorar el apoyo a través de los diferentes Ministerios, con el fin de garantizar la plena integración de la Educación Global en los planes de estudio de la educación formal y no formal en todos los niveles.
- Incrementar de forma significativa la cooperación entre el Norte-Sur y Este-Oeste.

2. Consenso Europeo Sobre Desarrollo (2007)

En el año 2005, la Unión Europea realizó una declaración de política de desarrollo llamada "Consenso Europeo". Esta declaración contiene dos partes claramente diferenciadas: en la primera se fijaron los objetivos y principios comunes de la cooperación para el desarrollo; y en la segunda se concreta el papel de la comisión europea, así como la forma en la que se llevarían a la práctica los objetivos, principios, valores y políticas a favor del desarrollo.

Entre los objetivos comunes precisados, se estableció como el propósito esencial la erradicación de la pobreza extrema y el

hambre en el contexto del desarrollo sostenible en un mundo cada vez más globalizado e independiente. La Unión Europea entendía que "la lucha contra la pobreza a escala mundial no era sólo una obligación moral, sino que la erradicación de ésta era contribuir a la construcción de un mundo más estable, pacífico, próspero y equitativo." (Consenso Europeo sobre Desarrollo, 2007)

Todos estos procesos tendrán un impacto, no sólo en el papel que la UE juega en materia de lucha contra la pobreza, sino también en el papel de la sociedad civil y de las ONGD como actores de estas políticas de solidaridad internacional. [...] son igualmente una oportunidad para debatir de manera transparente y democrática el impacto de las políticas europeas en las poblaciones más desfavorecidas y el papel de Europa en el mundo como una posible fuerza mundial para el cambio (Asiain, Martínez y Olivier, 2006).

Otro de los objetivos propuestos fue la consecución de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), así como el Consenso Europeo sobre Desarrollo (2007) reiteró su compromiso de alcanzar el objetivo del 0,7% en 2015, para ello afirma que buscará nuevas formas de financiación complementarias y que se compromete a gestionar la ayuda de forma más eficaz y menos costosa.

A lo largo de este documento también se hace referencia a la coherencia de las políticas a favor del desarrollo en los ámbitos del comercio, el medio ambiente, el cambio climático, la seguridad, la agricultura, la pesca, la dimensión social de la globalización, el empleo y el trabajo dignos, las migraciones, la investigación y la innovación, la sociedad de la información, el transporte y la energía.

3. Declaración de Bonn (2009)

La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre La Educación para el Desarrollo Sostenible, Celebrada en Bonn (Alemania) del 31 de Marzo al 2 de Abril de 2009, más conocida como la Declaración de Bonn, establece que pese al crecimiento económico experimentado durante todo el siglo XX, en la actualidad la pobreza y la desigualdad seguían siendo un problema sin solución, el cual afectaba a millones de personas en el mundo, especialmente a aquellas que son más vulnerables.

Dado el contexto en el que se desarrolló esta conferencia, es decir en plena crisis económica y financiera a nivel mundial, se ponía de manifiesto la necesidad de concebir una modalidad de desarrollo económico sostenible, en la cual las pautas de producción y consumo sean también sostenibles, por lo que se hace patente que es necesario que todos los países (desarrollados o en desarrollo) cooperen para garantizar el desarrollo sostenible ahora y en el futuro.

En esta declaración se propone que:

Invertir en la Educación para Desarrollo Sostenible (EDS) es invertir en el futuro, ya que esto es una medida que puede salvar la vida de muchas personas, sobre todo las de aquéllas que viven situaciones de conflictos armados, o que viven en países que aún están en vías de desarrollo. (Declaración de Bonn, 2009)

A lo largo del documento se hace referencia a que la EDS ayuda a las personas a hacer frente a los problemas como son los relativos al agua, la energía, el cambio climático, los desastres naturales, la perdida de la biodiversidad, las crisis alimentarias, las amenazas contra la

salud, la exclusión social...; ya que la EDS se basa en los valores de justicia, equidad, tolerancia, suficiencia, responsabilidad, además promueve la igualdad entre hombres y mujeres, la cohesión social, y la disminución de la pobreza...

4. DE Watch (2010)

El Informe DE Watch "fue elaborado a propuesta del grupo multiactor de alto nivel de las instituciones de ED pertenecientes a la Unión Europea, coincidiendo en él, representantes de los gobiernos y organizaciones de la sociedad civil." (Sianes, Cordón & Ortega; 2012)

En este informe se trabajaron algunos enfoques comunes en materia de Educación para el Desarrollo, con la finalidad de establecer un consenso a nivel de conceptos, normas y políticas. Como esta declaración fue realizada en el marco europeo, su fin último fue proporcionar una visión detallada de las políticas de ED, en cuanto a prácticas más habituales y financiación, midiendo el compromiso y la práctica de los 27 Estados miembros de la UE y Noruega.

A lo largo del informe se ordenan a los países en unas graficas de doble entrada, las cuales reflejar la puntación alcanzada por cada país en cuatro indicadores clave: la financiación que las instituciones gubernamentales dan para las actividades de ED (provisión de fondos), el compromiso político de éstas en materia de ED (apoyo político a la ED), las prácticas que en esta materia llevan a cabo las Organizaciones No Gubernamentales (actividades de ED), y el nivel de compromiso e implicación en las mismas por la ED (Estructuras de apoyo a la ED).

En el referido informe *European Development Education Monitoring Report "DE Watch"* (Krause 2010) se desarrolla que la ED puede dar lugar a cuatro formas de entender esta educación (Sianes, Cordón & Ortega; 2012):

La ED como relaciones públicas: actividades para aumentar el apoyo de la población a las acciones de la cooperación.
La ED como sensibilización: informar y sensibilizar sobre cuestiones más específicas en la ED.
La ED como educación global: hace referencia a la educación global como una forma de educación bajo la cual se enseña sobre la importancia de vivir en un mundo globalizado, haciendo conscientes a la ciudadanía de la importancia y responsabilidad que tienen sus acciones.
La ED como mejoramiento de las habilidades para la vida: se pretende mejorar la forma de pensamiento de la ciudadanía, haciéndoles personas más críticas y resilientes, capaces de cuestionar, analizar y cambiar la realidad que les rodea.

5. Manifiesto Internacional para una Ciudadanía Global (2012)

Este manifiesto fue elaborado por CIDAC, INIZJAMED, INTERMON-OXFAM y UCODEP. Dicho documento se elabora desde el convencimiento de que la educación es el elemento transformador de la ciudadanía. Se centra especialmente en el ámbito escolar y en resumen:

- Se exige a los estados la garantía del derecho a la educación al margen de la comercialización de este derecho
- Se apuesta por incentivar a toda la comunidad educativa para una gestión democrática de la escuela.
- Busca la promoción de escenarios de participación de toda la comunidad educativa para el ejercicio de la ciudadanía global
- Incide sobre la necesidad de introducir la Educación para una ciudadanía global con carácter transversal, basando el aprendizaje en temáticas sociales relevantes.
- Alude a la importancia de impulsar metodologías de aprendizaje que alienten a la participación, experimentación y consideren la dimensión socio-afectiva atendiendo a la finalidad de la Educación para una ciudadanía global.
- Solicita la creación de materiales didácticos en línea con los valores perseguidos por la Educación para una ciudadanía global.
- Plantean la necesidad de fomentar capacidades para un análisis crítico y el uso activo de los medios de comunicación.
- La importancia de invertir en la formación de educadores, tanto inicial como continua y de todos los actores de la comunidad educativa.
- Favorecer el proceso de construcción de una ciudadanía global en la que participen todos los componentes de la sociedad.
- Considerar que la educación es el elemento que genera el cambio, mediante colaboración y cooperación con todos los agentes sociales.

"En esta línea queremos aludir también a la creación de la red de Docentes para el Desarrollo, de la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo, constituyéndose en una herramienta fundamental para la construcción de la ciudadanía global" (AECID, 2013, p. 54).

6. Conclusiones de Education of Global Citizens (2014)

Teniendo en cuenta los índices de calidad obtenidos por el sistema educativo finlandés, se realizó en el 2014 el simposio "La Educación de Ciudadanos Globales" inspirado en la reforma curricular de este país, donde se centra la importancia en la Educación Global y en las competencias de la ciudadanía.

Las consideraciones allí alcanzadas pueden ser de referencia para otros países. Entre ellas destacamos:

- Considerar la educación global como el eje central de todo proceso de aprendizaje.
- Reflexionar y teorizar sobre aspectos conceptuales y críticos mediante la investigación, así como compartir el aprendizaje que de éstos procesos emane.
- Identificar y compartir las buenas prácticas en las escuelas y organizaciones.
- Siguiendo la definición de Maastricht, afirman que la Educación Global abarca Educación para el Desarrollo, Educación en Derechos Humanos, Educación para el Desarrollo Sostenible, Educación Intercultural y Multicultural, Educación para la Paz y Educación para la ciudadanía.
- Reconocen la necesidad de promover la igualdad de oportunidades que ayude a asumir una actitud de interdependencia y solidaridad, para así conseguir la inclusión de las voces del sur y de la ciudadanía global.
- Promover la justicia y equidad aun siendo conocedores de los conflictos de poderes.
- Es necesario potenciar la competencia cívica en la Educación Global, en las dimensiones locales, nacionales y mundiales, para que así se pueda fomentar la participación ciudadana.
- Entender las escuelas como centros en los que se desarrolle el aprendizaje incluyendo a toda la comunidad, potenciando las interrelaciones globales y las experiencias de aprendizaje.

Con todo ello se reconocen que hay numerosas estrategias para asegurar una Educación Global de calidad. Estas estrategias deben fundamentarse en programas de colaboración e intercambio, favoreciendo un aprendizaje más abierto.

7. Monitoring and Education for Global Citizenship (2015)

"Monitoring and Education for Global Citizenship" es un documento que parte de una serie de eventos generados por el DEEEP para la reflexión sobre los aspectos teóricos y prácticos de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

Entre los aspectos fundamentales allí tratados se recogen los siguientes:

- La falta de participación en el diseño de marcos de supervisión: Vuelve a reiterarse la queja de que el proceso de evaluación y monitoreo de los proyectos y acciones en la línea de desarrollo, no están protagonizados por agentes expertos y conocedores de la materia, reduciéndose más a un control que a una oportunidad para el cambio y la mejora.
- Otra de las críticas es que los resultados tienen prioridad sobre el proceso, y la responsabilidad mayoritaria de esta cuestión la tienen los responsables educativos, que debido a los indicios de calidad seguidos en el momento, dan más relevancia a los resultados finales y estadísticas que permitan cuantificar, antes que a las metodologías y a los procesos.
- La falta de conocimiento que hay, sobre la Educación para la Ciudadanía Global. Esta falta de información les hace no otorgarle la necesidad que precisa, y si no se comprende su utilidad y prioridad, difícilmente se podrá progresar y lograr los resultados deseados.
- Es necesario llegar a un consenso en lo que afecta a lo que se entiende por Educación para la Ciudadanía Global, tanto por parte de los responsables políticos, como de los profesionales del ámbito educativo.
- La puesta en marcha y control de la Educación para la Ciudadanía Global supone un esfuerzo extra que recae sobre los propios docentes. Por ello se aboga por una diferenciación de funciones, un apoyo institucional y una mayor cualificación y especialización en la capacitación profesional.

Finalmente, en este documento se vuelven a poner de manifiesto una serie de cuestiones ya enunciadas hace años y que aún están pendientes de resolver. En líneas generales y a modo de resumen, quizás las más relevantes son la necesidad de unificar una terminología universal que favorezca el proceso de comunicación entre actores, y que facilite la comprensión y asimilación por parte de la ciudadanía.

8. Agenda 2030

Conforme se fue acercando el plazo fin de 2015 para la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y ante el no cumplimiento de las metas propuestas, hubo que identificar nuevas prioridades y objetivos sobre los que diseñar todos los esfuerzos en la línea de desarrollo.

Fue en la Conferencia de Río +20 de Desarrollo Sostenible celebrada en junio de 2012, donde

se acordó la creación de un grupo de trabajo abierto intergubernamental para la definición de unos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Desde la construcción de los grupos de trabajo en el 2013 se conformaron en el único espacio intergubernamental en el que se ha discutido sobre la configuración de la futura agenda (AECID, 2013b). Ante este panorama, la Cooperación Española entiende que el trabajo a desarrollar en el futuro debe articularse en ambas líneas (agenda post 2015 y ODS) que deben confluir en una única centrada en la lucha contra la pobreza y la sostenibilidad global.

El primer documento donde se recogen los aspectos y compromisos sobre los que centrar los nuevos esfuerzos, lo hallamos en "El futuro que queremos para todos" (0NU, 2015). En sus 283 puntos atiende a todos los aspectos y dimensiones que van a marcar el camino a seguir en políticas de educación para el desarrollo en los próximos años. Aquí se hace especial hincapié en el desarrollo integral, inclusivo, social, económico.

Concretamente la estrategia diseñada para los próximos años en materia de desarrollo se van a articular en las siguientes consultas temáticas formuladas a los estados miembros (DAES, 2015):

Conflictos y fragilidad, Educación, Sostenibilidad ambiental, Gobernanza, Crecimiento y empleo, Salud, Hambre, nutrición y seguridad alimentaria, Desigualdades, Dinámicas de población, Energía y Agua.

En estas dimensiones se articulan los nuevos objetivos a alcanzar. Si bien los ODM eran 8 haciendo referencia a la erradicación de la pobreza, la enseñanza primaria universal, la igualdad entre sexos, la reducción de la mortalidad infantil, la mejora de la salud maternal combatir el VIH/SIDA, la sostenibilidad del medio ambiente y el fomento de una alianza mundial para el desarrollo; Los ODS profundizan en estas cuestiones, enunciando sus metas, en esta ocasión, en 17 objetivos.

En líneas generales, estos 17 objetivos tienen como meta final poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático. Desde el punto de vista del PNUD (2015) tanto los nuevos ODS como la agenda de desarrollo sostenible, abarca mucho más que los ODM, ya que se centra en trabajar sobre las causas fundamentales de la pobreza y asume la necesidad de que el desarrollo funcione para todas las personas.

Pero esta ampliación de los objetivos, ha generado en diferentes actores de la educación para el desarrollo una actitud de incertidumbre y miedo a no ser alcanzados, ya que si los ODM que eran 8 no fueron asimilados por la ciudadanía, el hecho de que sean 17 provoca un mayor temor a su distanciamiento con la sociedad.

Para ello, el PNUD (2015) ha articulado una serie de medidas para ayudar a los países en esta línea, mediante el enfoque MAPS: Integración en las políticas generales, aceleración y apoyo a dichas políticas.

Discusión y conclusiones

Como se ha apreciado a lo largo de la presente comunicación, el concepto de Educación para el Desarrollo se ha centrado más en la línea de Educación para la Ciudadanía Global o Mundial.

Siguiendo a la definición que nos presenta Ortega (2008:12), se entiende que esta definición ha sido catalogada como una educación para la ciudadanía global (Sianes, Ortega & Cordón;

2014) y que debe generar: "Una ciudadanía informada de los problemas globales [...] consciente de las consecuencias globales de sus prácticas cotidianas, capacitada para la toma de decisiones responsable en su vida diaria [...]; y comprometida por el cambio social, que demande a sus gobiernos, del signo que sean, ese mismo compromiso por un mundo más justo".

En esta línea hacemos referencia al Informe de la UNESCO (2015) "Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje". En el establecen la ciudadanía mundial como un factor transformador en el que se inculcan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para poder construir un mundo más inclusivo, pacífico y justo."

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto y consultado en los diferentes tratados y declaraciones, entendemos que se ha de involucrar a todos los actores que intervengan en el ámbito educativo, esencialmente a los educadores, pero sin dejar de lado a las ONGDs, a las administraciones y las universidades.

Pero para poder continuar en la línea establecida, es preciso que se atiendan a una serie de cuestiones básicas que aún quedan pendientes desde años atrás. Entre ellas destacamos:

- Consensuar una definición clara del concepto, ámbitos y actores de la ED.
- Realizar un buen diagnóstico de las demandas reales de la ciudadanía y diseñar ofertas adaptadas a esas demandas.
- Primar en el diseño de esas acciones la adquisición y transferencia de competencias, actitudes y valores, en lugar de basarlas en el alcance de objetivos y metas.
- Reformular el proceso de seguimiento y evaluación, no centrándose sólo en el proceso sino atendiendo al alcance, pertinencia y continuidad mediante unos mecanismos, instrumentos e indicadores claros y consensuados, garantizando el éxito de las acciones.

Tomándonos estas cuestiones como base, estaremos garantizando el éxito de las políticas a adoptar en esta línea. Partiendo de un concepto consensuado por todos los actores, así como definiendo las funciones de cada uno de ellos; así como con esta cultura evaluativa, basada en la calidad y la transparencia, donde se define el éxito como la mejora y los errores como un componente de perfeccionamiento, tendremos la base para advertir las posibles mejoras y medidas a adoptar en sucesivas actuaciones.

Referencias bibliográficas

AECID (2013). Memoria 2013 AECID. 25 años luchando contra la pobreza. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

AECID (2013b). Informe sobre la cooperación multilateral. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

ASIAIN MARTÍNEZ, E; OLIVIER, C; (2006) El Nuevo Consenso Europeo Sobre El Desarrollo. Consultado en:http://www.2015ymas.org/centrodedocumentacion/publicaciones/2012/1382/elnuevo-consenso-europeo-sobre-el-desarrollo/#.VuQO_ZPhDVo

CONFERENCIA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO (1974).

CONFERENCIA MUNDIAL DE LA UNESCO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. DECLARACIÓN DE BONN. (2009) Bonn. Alemania.

CONSENSO EUROPEO SOBRE EL DESARROLLO: LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DE LA SENSIBILIZACIÓN EN MATERIA DE DESARROLLO. 2007.

DAES (2015). Agenda para el desarrollo después del 2015. Consultado en http://www.un.org/es/development/desa/area-of-work/post2015.shtml

DECLARACIÓN CONJUNTA DEL CONSEJO Y DE LOS REPRESENTANTES DE LOS GOBIERNOS DE LOS ESTADOS MIEMBROS REUNIDOS EN EL SENO DEL CONSEJO, DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DE LA COMISIÓN SOBRE LA POLÍTICA DE DESARROLLO DE LA UNIÓN EUROPEA TITULADA «EL CONSENSO EUROPEO SOBRE DESARROLLO» (2006/C 46/01). Diario Oficial de la Unión Europea 24/2/2006

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1948)

Informe de la UNESCO (2015) "Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje". Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876S.pdf

KRAUSE, J. & EUROPEAN MULTI-STAKEHOLDER STEERING GROUP ON DEVELOPMENT EDUCATION (2010) European Development Education Monitoring Report "DE Watch". Disponible en: http://library.deeep.org/record/1043/files/DEEEP-REPORT-2015-001.pdf

MESA, M. (2000) Generaciones de Educación para el Desarrollo. Madrid: Popula

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS "EL FUTURO QUE QUEREMOS PARA TODOS. INFORME PARA EL SECRETARIO GENERAL" (2012) Nueva York. Disponible en: http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/unttreport_sp.pdf

ORTEGA, M.L. (2008): Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, SECI-DGPOLDE, Madrid.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. PNUD. (2015) Informe sobre el Desarrollo Humano.Trabajo al servicio del Desarrollo Humano. Nueva York. Estados Unidos. Disponible en: http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2015-human-development-report.html

SIANES, A., CARPIO, M. L. O., & PEDREGOSA, M. R. C. (2014). ¿Puede la Educación para el Desarrollo Promover una Mayor Coherencia de Políticas para el Desarrollo? Revista de Economía Mundial, (37), 249-278.

SIANES, A., CORDÓN, M. R., & ORTEGA, M. L. (2012). La contribución de la Educación para el Desarrollo desde las claves de la ciudadanía global a la Coherencia de Políticas para el Desarrollo. Hacia un modelo econométrico. Actas de la XIV Reunión de Economía Mundial, Jaén, SEM.

THE "MAASTRICHT GLOBAL EDUCATION DECLARATION" EUROPE-WIDE GLOBAL EDUCATION CONGRESS, Maastricht, The Netherlands, November 15th – 17th, 2002

ELEMENTOS Y METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE UN ENFOQUE BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS

García Gutiérrez, Juan
Facultad de Educación (UNED), Madrid, España
juangarcia@edu.uned.es

del Pozo Armentia, Araceli
Facultad de Educación (UCM), Madrid, España
apa@ucm.es

Ruiz Corbella, Marta
Facultad de Educación (UNED), Madrid, España
mruiz@edu.uned.es

Resumen

La creciente preocupación de las instituciones internacionales (por ejemplo, UNESCO con su documento *"Global Citizenschip Education"* y "Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?") por el desarrollo de una "ciudadanía global" pone de manifiesto la necesidad de orientar los procesos educativos hacia la construcción de una noción de ciudadanía que supere el elemento nacional, característico del siglo XIX, y favorezca una (re)construcción global de la misma. Sin lugar a dudas, los procesos sociales, culturales, políticos y económicos no pueden comprenderse sólo con una perspectiva estatal. Es necesario un tipo de educación que entienda la globalidad de estos procesos no desde la óptica económica de la competitividad sino desde la óptica de la solidaridad y la común pertenencia a la familia humana.

Con este enfoque nuestro trabajo tiene como objetivo identificar aquellos elementos necesarios para construir una ciudadanía global desde la perspectiva de la fraternidad y la solidaridad. Entre estos elementos que construyen la ciudadanía global, juegan un papel desatacado el desarrollo de metodologías innovadoras globales y la referencia a los derechos humanos. Esta comunicación describe los resultados de un proyecto de aprendizaje servicio solidario virtual (APSv) orientado al desarrollo de la ciudadanía global y el diálogo intercultural desarrollado entre estudiantes de la Facultad de Educación (UNED y UCM).

Palabras clave: Fraternidad, solidaridad, aprendizaje servicio, ciudadanía global, dialogo intercultural.

Introducción

La ciudadanía mundial o global es el tema de nuestro tiempo. Un tiempo caracterizado por la globalización y la interdependencia entre personas, sociedades y medio natural. En efecto, la comprensión de la humanidad como algo unitario no es nueva; lo novedoso radica en los elementos que hoy la hacen posible en todos los órdenes: económico (globalización); jurídico (evolución del derecho internacional); técnico y tecnológico (internet y medios de comunicación); incluso a nivel religiosos y espiritual (espiritualidad de comunión, diálogos interreligiosos, ecumenismo). Y, a pesar de ello, lo que muestran los medios de comunicación es la actualidad del terrorismo, los problemas medio ambientales, el resurgir de nacionalismos, etc. problemas que arraigan en una violencia generalizada y que, tienen difícil solución pensando unidimensionalmente en parámetros "estatales".

Por otra parte, estos procesos globales inciden en los sistemas educativos llevándolos a su internacionalización y configurando grandes procesos regionales de convergencia educativa, como ha sucedido en Europa, con el proceso de Bolonia. Ahora bien, estos procesos educativos no sólo deben organizarse para dar respuesta a la dimensión económica de la mundialización. Es necesario que la educación responda al proceso de unidad de la familia humana, en todos sus órdenes. De ahí la necesidad de una reflexión sobre la ciudadanía global, mundial o cosmopolita; sus elementos constitutivos y las vías para su desarrollo pedagógico.

1. Elementos vertebradores de un discurso pedagógico universalista

El esfuerzo por estrechar los lazos de simpatía y los vínculos de reciprocidad y reconocimiento, más allá de las comunidades básicas de pertenencia, ha sido una constante en la historia de la humanidad. El tratamiento pedagógico de estos ideales se ha concretado en diversas formas de utopías pedagógicas universalistas. Por ello, hoy en día, el reconocimiento de la unidad de la familia humana y las implicaciones pedagógicas que de ello se derivan representa un reto educativo ineludible.

El primer elemento vertebrador de un discurso pedagógico universalista es, justamente, el reconocimiento de una idea de humanidad como principio y fin del proceso educativo. Ahora bien, ¿qué entendemos por humanidad? La humanidad es el vínculo que une a los seres humanos entre sí (el reconocimiento de una naturaleza humana); pero también representa al conjunto de seres seres humanos, a la unidad de la familia humana en un sentido atemporal, biológico, moral y, para los creyentes, también espiritual. La noción de humanidad contiene, principalmente, una doble valencia: individual, como naturaleza humana; y colectiva, como género humano. Además, la humanidad, también nos sirve para calificar el trato o la cualidad de relaciones entre las personas.

Pedagógicamente, la idea de humanidad constituye el principio y el eje de toda acción educativa. ¿Para qué nos educamos? Esencialmente, para ser (plenamente) humanos; como afirmaba Kant, educación es humanización. En este sentido, el proceso educativo es algo original y propio del ser humano, a diferencia de otras especies cuyo destino está marcado genéticamente. Además,

es claro que no podemos ser plenamente humanos de forma solipsista, aislada del contacto con otras personas. Por lo tanto, ser plenamente humano no es solo una tarea "hacia dentro", sino que implica también saber construir espacios de convivencia (humanizadora) con otras personas. Tomar conciencia de esta pertenencia común a la humanidad debería llevar a la pedagogía, junto a otras disciplinas, a reflexionar sobre qué significa que ninguna persona puede quedar excluida de nuestra incumbencia moral (Sen, 1999, 140). Preguntarnos por aquello que nos hace más plenamente humanos es, sin duda, preguntarnos por los fines de la educación.

En un discurso pedagógico universalista el diseño de los espacios de convivencia son universales. Proponer espacios de convivencia más amplios y universales implica pedagógicamente el desarrollo de una ciudadanía mundial o global. ¿Qué significado tiene para nosotros la ciudadanía global? Lo usamos porque pensamos introduce un matiz diferencial respecto a la noción de "ciudadanía cosmopolita". Para Nussbaum (2001, 30), la ciudadanía cosmopolita implica entender cómo las necesidades y objetivos comunes pueden darse de forma distinta en otras circunstancias. Para ella, el elemento más destacado es la capacidad para comprender la diferencia. Nussbaum, retomando las ideas estoicas, apunta a la comunidad del razonamiento y aspiraciones humanas como elementos aglutinadores del proyecto cosmopolita. Sin embargo, a nuestro juicio, estos elementos normativos que indica Nussbaum puede no ser aun suficientes para aglutinar a todos en el mismo proyecto humanista (cfr. Braidotti, 2015). Apuntando en a misma dirección, la noción de "ciudadanía mundial o global" queda liberada de la densidad de significado y la tradición en la que se inserta la noción de "ciudadanía cosmopolita". Por tanto, entendemos esta ciudadanía como un elemento radicalmente inclusivo, que propone un proyecto de unidad humana pero respetando la pluralidad de convicciones culturales, religiosas, filosóficas, etc. (Cfr. Boni, Hofmann-Pinilla, Sow Paino, 2012).

La ciudadanía global no puede ser el reconocimiento de un estatus jurídico, como una práctica moral vinculada a la responsabilidad que tenemos como miembros de una misma humanidad, de "comportarnos fraternalmente los unos con los otros". La ciudadanía global obliga al ejercicio de este "deber de fraternidad", afirmado en el artículo primero de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Educativamente, el desarrollo de la ciudadanía global no tiene que ver tanto con la promoción de esos derechos, como la conciencia de ese deber. En efecto, pensamos que la fraternidad es la forma específica de socialización humana que funda el espacio político. Otros entes tienen posibilidad de comunicarse y de vivir formando sociedades, pero sólo el hombre, mediante la palabra –como señala Aristóteles- es capaz de vivir fraternalmente; es capaz de reconocimiento y de responsabilidad (García-Gutiérrez, 2013).

Ahora bien, sin diálogo y ni solidaridad el ejercicio de una ciudadanía global y del "deber de fraternidad" no serían viables. Por tanto hemos considerado el diálogo intercultural y la solidaridad internacional como el tercer elemento articulados del discurso pedagógico universalista. Según el Consejo de Europa (2008), el diálogo intercultural permite evitar las divisiones étnicas, religiosas, lingüísticas y culturales y, por otra, nos permite avanzar juntos y reconocer nuestras diferentes identidades de manera constructiva y democrática conforme a valores universales comunes. En este sentido, el propio Consejo subraya la importancia de la diversidad basada en el conocimiento y la comprensión de las principales religiones y convicciones no religiosas del mundo, y del papel que desempeñan en nuestra sociedad. Por su parte, también la solidaridad internacional ha sido objeto de la preocupación internacional, concretada en el nombramiento por el

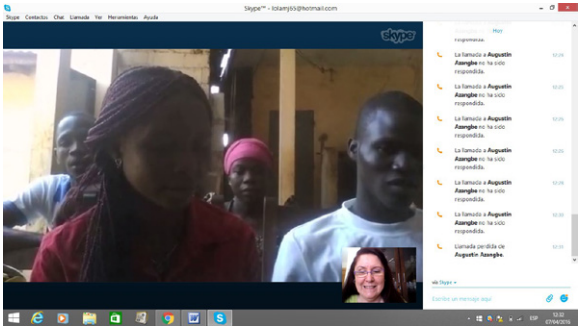
Consejo de Derechos Humanos de un Experto Independiente sobre derechos humanos y solidaridad intencional (Resolución 2005/55, de 20 de abril). El experto pone de manifiesto en su informe como entre las personas surgen obligaciones en virtud de los procesos sociales y económicos que las vinculan más allá de las jurisdicciones nacionales (Rizki, 2010, 58). Por ello, la solidaridad internacional constituye una salvaguarda de la dignidad humana; es una condición previa y suprema de la dignidad humana, que constituye la base de todos los derechos humanos, la seguridad humana y la supervivencia de nuestro futuro común (Rizki, 2009, 16). Se trata, sin duda, de un principio denso, en el que no cabe profundizar sólo jurídicamente sino que es necesario un desarrollo interdisciplinar ya que sobre él que se asienta la posibilidad de un futuro común (García-Gutiérrez, 2011).

2. Metodologías para el desarrollo de una ciudadanía global: el Aprendizaje Servicio Virtual (APSV)

La investigación sobre innovación pedagógica en la educación superior tiene en la actualidad mayor reconocimiento que en otras épocas. Algo a lo que ha contribuido, sin duda, el desarrollo de la responsabilidad social de la universidad (Montes; Bautista Cerro). En este contexto, la implementación de programas de aprendizaje servicio en la educación superior es algo generalizado y, en muchos casos, también institucionalizado (Aramburu, Opazo, García-Gutiérrez, 2016). Sin duda alguna, podemos afirmar que el enfoque del APS implica una visión particular de la Universidad, que propicia un tratamiento pedagógico particular de su responsabilidad social y de la innovación pedagógica (García-Gutiérrez, 2016). La universidad, por tanto, no puede ser un espacio pedagógico ajeno al desarrollo del compromiso cívico y ético (cfr. McIlrath, Lyon & Munck, 2012).

En este apartado nos centraremos en la descripción y análisis de un proyecto de aprendizaje servicio virtual desarrollado al amparo de la IX Convocatoria de los Proyectos de Redes de Investigación para la Innovación docente (IUED-UNED, curso 2015/16). El proyecto se enmarca teóricamente en el enfoque del aprendizaje servicio. Ahora bien, la particularidad de su desarrollo online nos hace situarnos también en el campo del aprendizaje servicio internacional () y de los desarrollo experimentados por la noción de movilidad virtual (Ruiz Corbella y Álvarez González, 2014). Los objetivos del proyecto, precisamente, están relacionados con el desarrollo de la competencia ética y cívica, concretados en el diálogo intercultural y la ciudadanía mundial.
El Proyecto de APS online, plantea un servicio virtual entre los estudiantes de las Facultades de Educación de la UNED y de la UCM y los estudiantes de la Ecole Normale Supérieure (ENS) que se preparan para ser profesores de español (alumnos del Département du espagnol que están cursando 2º y 3º curso). El Proyecto se desarrolla a través de una serie de conversaciones y entrevistas online, donde los alumnos de la ENS pueden practicar el uso del español con nativos, y los estudiantes españoles profundizar en el contenido de las asignaturas que cursan desde una perspectiva intercultural. Cada uno de los estudiantes españoles ha mantenido tres sesiones de entrevistas (de unos 30'-60'), en los que han participado grupos de 4/6 estudiantes de Benín, según puede verse en las imágenes siguientes. Además, toda la información sobre el proyecto ha estado disponible en la web: www.uned.es/aps

Fig. 1: Imágenes durante el desarrollo de las entrevistas del Proyecto APS online



Para evaluar los resultados del proyecto se pidió a los estudiantes participantes la elaboración de un informe personal donde cada uno individualmente podría recomponer narrativamente su experiencia de aprendizaje en el proyecto. La redacción del informe no era del todo libre sino que estaba orientada por una serie de cuestiones: elenco de preguntas elaboradas; temas y argumentos tratados en cada sesión; qué te ha aportado participar en este Proyecto, etc. Desde esta perspectiva, los aprendizajes que hemos identificado a partir son de tres tipos: aprendizajes relacionados con las diferentes culturas pedagógicas; aprendizajes relativos al desarrollo de la ciudadanía global y el diálogo intercultural; y, por último, aprendizajes relativos al desarrollo de la competencia comunicativa (si bien este tipo, no había sido contemplado de manera expresa en el Proyecto).

Los aprendizajes relativos al compromiso ético, mediante el desarrollo del diálogo intercultural y la ciudadanía global, tienen que ver con algo tan básico como la "caída" de prejuicios. "mirar más allá" y experimentar la necesidad de trabajar desde una perspectiva intercultural (INF.2, p. 13). Y en relación a la ciudadanía global, hemos podido identificar como era definida por algunos estudiantes: "son ciudadanos igual que nosotros y la mejora de sus vidas es nuestra responsabilidad (...) esta experiencia te hace responsable" (INF.2, p. 14); y otro la definía como "la participación activa de todos cuando nos implicamos en resolver conjuntamente los problemas que nos afectan" (INF.3, p. 15). Además uno de los alumnos, en relación a la situación educativa de Benín ponía de manifiesto como "ellos están comprometidos con el cambio en el sistema educativo actual" (INF.1, p. 11). Además, el proyecto ha podido cultivar otros elementos importantes como la autoestima y la motivación en los estudiantes de Benín.

Conclusión

En este trabajo hemos tratado de plantear un marco teórico que justifique la necesidad de un tratamiento pedagógico de la unidad de la familia humana desde un enfoque basado en los derechos humanos. Sin ser una idea nueva, la noción de unidad de la familia humana, de humanidad o de género humano encuentra en nuestra época los elementos y recursos técnicos, políticos, económicos, etc. para dejar de ser una utopía. Desde esta perspectiva, es necesario una educación comprometida con un discurso pedagógico universalista, mediante el desarrollo de metodologías innovadoras, como es el caso del aprendizaje servicio.

En nuestro caso, la necesidad de acercar a los estudiantes españoles a comunidades "aparentemente" más alejadas de la suya para el desarrollo de la ciudadanía global nos ha llevado a expandir las posibilidades pedagógicas del APS. El resultado ha sido el desarrollo original de una nueva modalidad del APS: la modalidad virtual (APSv). La modalidad virtual del APS destaca, además, por incluir en el mismo proyecto el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, propiciando así el desarrollo de la competencia mediática.

Referencias bibliográficas

ARAMBURU, P.; OPAZO, H. Y GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (2016) (Eds.) El aprendizaje servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional. Madrid: UNED.

RUIZ-CORBELLA, M. Y BAUTISTA-CERRO, Mª J. (2016) La responsabilidad social en la universidad española. Teoría de la Educación, 28(1), 159-188.

BRAIDOTTI, R. (2015) Lo posthumano. Barcelona: Gedisa.

BONI, A.; HOFMANN-PINILLA, A. Y SOW, J. (2012) Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. Estudios sobre Educación, 23, 63-81.

CONSEJO DE EUROPA (2008) Libro blanco sobre diálogo intercultural "vivir juntos con igual dignidad". Estrasburgo: Consejo de Europa.

GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (2016) El desarrollo de la competencia ética y cívica a través de un proyecto de aprendizaje servicio online (en prensa).

GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (2013) Educazione liberale e debilitamento della democrazia. Una risposta dal principio di fraternità. Nuova Umanità, XXXV/208-209, 481-494.

GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (2011) Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia. Revista Española de Pedagogía, 250, 537-551.

MCILRATH, L.; LYON, A. & MUNCK, R. (2012). Higher Education and Civic Engagement. UK: Palgrave Macmillan.

MONTES, P. (2015) La responsabilidad social en España: propuesta de un modelo de memoria para su verificación. Disponible en: https://eciencia.urjc.es/bitstream/handle/10115/13655/TESIS%20PILAR%20MONTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NUSSBAUM, M. (2001) El cultivo de la humanidad. Barcelona: Andrés Bello.

RIZKI, R. M. (2010) Informe del Experto independiente sobre los derechos humanos y la solidaridad internacional (A/HRC/15/32, 5 de julio).

RIZKI, R. M. (2009) Informe del Experto Independiente sobre derechos humanos y solidaridad internacional (A/HRC/12/27, de 22 de julio).

SEN, A. (1999) Humanidad y ciudadanía. En M. Nussbaum (Ed.) Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial (pp. 135-143). Barcelona: Paidos.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO ENSINO SUPERIOR: INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR

Ferreira, Isabel
Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal
isabelferreira@esep.pt

Marchão, Amélia
Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal
ameliamarchao@esep.pt

Carvalho, Luísa
Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal
luisacarvalho@esep.pt

Mendes, Teresa
Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal
teresa.mendes@esep.pt

Resumo

Reconhecendo-se a importância de uma Educação para o Desenvolvimento (ED), de forma análoga ao que aconteceu em outros países, também em Portugal se desenvolveu uma Estratégia Nacional de Promoção da Educação para o Desenvolvimento assumindo-se, como compromisso, a promoção da cidadania através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade para as questões do desenvolvimento, orientados para a transformação social.

As instituições de ensino superior, mais concretamente as Escolas Superiores de Educação, emergem como contextos privilegiados, não só de construção de conhecimento, como também de formação e de investigação em torno das temáticas de ED.

Assumindo esse entendimento, procedeu-se à leitura e análise dos resultados de investigações académicas realizadas na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal) desenvolvidas entre os anos letivos de 2011 e 2016. Os estudos que nos serviram de base inserem-se numa abordagem de natureza qualitativa e, de modo geral, demonstram a oportunidade de incluir tópicos de ED nas práticas educativas a desenvolver com crianças.

Abstract

Recognizing the importance of Education for Development (ED), similarly to what has taken place in other countries, as a result in Portugal a National Education Strategy for the Promotion Development was developed in order to promote the citizenship through learning processes and society's awareness of the issues of development oriented to social transformation.

Higher education institutions, specifically the Schools of Education, emerge as privileged contexts, not only to build knowledge, but also as training and research around the ED issues.

With such an understanding, we proceeded to read and analyse the results of academic research conducted at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Portalegre (Portugal) developed between the academic years 2011 and 2016. The studies that served as the base formed a qualitative approach and generally demonstrate the opportunity to include ED topics in educational practices to develop with children.

Palavras-chave: Palavras-chave: educação para o desenvolvimento, formação, investigação, crianças.

Keywords: development education, training, research, children.

1. Educação para o Desenvolvimento

1.1. Ao encontro do Conceito de Educação para o Desenvolvimento

A complexidade de definir Educação para o Desenvolvimento (ED) surge do facto de se apresentar como um conceito polissémico, numa linha de interligação com outras "educações para...", tais como educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a paz ou educação para os direitos humanos. A dificuldade de definir ED advém da complexidade das próprias temáticas que lhe estão subjacentes.

Argibay & Celorio (2005) referem-se à ED como uma educação ativa promotora da cooperação solidária, tendo em vista a defesa dos direitos humanos, da paz, da dignidade das pessoas e dos povos. Visa a tomada de consciência das desigualdades planetárias e o desenvolvimento de um sentido crítico que permita intervir e desencadear atitudes solidárias.

Por sua vez, o conceito de ED é apresentado por Aguado (s/d) como um conceito vivo, dado que foi proposto em meados do século XX na Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e tem vindo, ao longo do tempo, a evoluir. Entende-se, como desejável, que "(...) algún día desaparezca con ese nombre porque todo el mundo comprenda que la Educación, o es para un desarrollo cada vez más humano y sostenible, o no es auténtica Educación" (Aguado, s/d, p. 9). No mesmo documento

é considerado um conceito dinâmico, visto encontrar-se em permanente revisão de modo a adequar-se e a responder à realidade social, política e económica: "(...) se va enriquecendo con los aportes y cuestionamientos que recibe de los movimientos sociales, tanto de sus vanguardias teóricas como de su praxis" (p. 9).

Para uma melhor compreensão do conceito, importa, no entanto, entender a evolução de que foi alvo desde a sua emergência. Argibay (2004, cit. por Argibay & Celorio, 2005) aponta para a existência de quatro etapas, podendo situar-se a primeira delas entre as décadas de 50 e 60 do século passado, e sendo marcada por um enfoque assistencialista decorrente da necessidade de reforçar os laços com os países do Terceiro Mundo e contribuir para a melhoria da sua situação. Os anos 70 ficam marcados por uma perspetiva crítico-solidária e os anos 80 pela ênfase na educação global. Já na década de 90 e início do século XXI, a tónica incide na educação para a cidadania universal: "en la "Aldea Global" aumentan las contradicciones entre crecimiento económico y desigualdades sociales; entre enriquecimiento acelerado de unos países y aún más rápido enpobrecimiento de otros, que son la mayoría. Se hace evidente el mal desarollo generalizado (...)" (Argibay & Celorio, 2005, p. 24).

É neste contexto que importa equacionar, atualmente, o conceito de ED, perspetivando a componente pedagógica e simultaneamente a investigativa, com o intuito de conhecer para agir/transformar. A ED não se apresenta, em síntese, como

"(...) um processo acabado, não é um processo com "receitas", mas antes uma busca, uma atitude perante o mundo, desconstruindo preconceitos e estereótipos, para, desta forma, melhor nos podermos posicionar perante ele e melhor podermos perceber diferenças, desigualdades e conflitos e melhor podermos intervir na sua prevenção e resolução" (Coelho, Mendes & Gonçalves, 2015, p. 52).

1.2. Estratégia de Educação para o Desenvolvimento no contexto nacional

Em linha com o quadro político e institucional, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) surge, em Portugal, enquadrada num período temporal de cinco anos (2010-2015), com o objetivo de desenhar e implementar "(...) uma estratégia participada, assente na sua apropriação por diferentes actores nacionais" (IPAD, 2009, p. 6). De realçar, a posterior decisão de extensão do período temporal até final do ano 2016.

A preocupação nacional com as práticas de ED é, no entanto, anterior ao século XXI, traduzindo-se em diferentes manifestações e ações, podendo identificar-se, a título de exemplo, ações que denunciavam as injustiças do período colonial e pediam a paz. Em 1985, ano de criação da Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), a noção de ED foi formalmente integrada no trabalho da sociedade civil e, em 1998, com a aprovação da Lei n.º 66/98 de 14 de outubro, reconhece-se a ED como uma das áreas de intervenção das ONGD (IPAD, 2009).

Foi, no entanto, em 2005, com a aprovação do documento "Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa" (IPAD, 2006) e "por uma questão de responsabilidade e responsabilização política (...)" (p. 11), que se reconheceu a necessidade de se delinear uma política de cooperação, assumindo-se a ED como prioridade setorial. O caráter prioritário

assumido então concorreu para a estimulação e operacionalização de um conjunto de ações por parte da sociedade civil. Incentivou, igualmente, processos de reflexão e de cooperação em processos internacionais no âmbito da ED (IPAD, 2009).

Em 2008, começa a ser elaborada e definida a Estratégia Nacional – ENED (2010-2015), tendo em vista "(...) alimentar o desenvolvimento de um quadro de referência e de acções de qualidade em ED, acessíveis ao maior número possível de cidadãos e cidadãs" (IPAD, 2009, p. 26). A ENED foi aprovada em 2009 e, decorrente da definição e linha estratégica adotada, foi definido, em 2010, um Plano de Ação.

Reconhecendo-se, a nível nacional, a importância das instituições de ensino superior na investigação e promoção de práticas de ED, particularmente das Escolas Superiores de Educação, por nas mesmas existir a modalidade de formação inicial de docentes, registou-se um cuidado, desde o primeiro momento, em proceder a uma articulação mais próxima com estas instituições.

Dentro da estratégia de intervenção definida, é possível identificar, ao nível da educação formal, o objetivo específico de "promover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas" (IPAD, 2009, p. 31). Decorrente deste objetivo, definiram-se seis medidas de entre as quais a "promoção de trabalho de investigação sobre ED nas instituições de ensino superior em relação com pares internacionais do Norte e do Sul" (ibidem). A presente comunicação emerge, precisamente, do trabalho de cariz investigativo que tem vindo a ser desenvolvido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), antes designada Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) desde 2013.

De registar que, presentemente, encontra-se já em vigor um novo acordo de cooperação (Governo de Portugal, 2014), assinado em 2014 e com horizonte temporal até 2020, e que veio reforçar o caráter prioritário da ED. No mês de abril de 2016, esteve disponível para consulta pública o Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário (Torres; Figueiredo; Cardoso; Pereira; Neves & Silva, 2016), reforçando-se, no mesmo, o entendimento de

"(...) que é importante que a Educação para o Desenvolvimento seja incorporada progressivamente nos currículos escolares, à semelhança do que acontece com outros países europeus, para que a educação formal reflita e contribua para a criação de cidadãos atentos, exigentes e participativos na vida e na solidariedade globais" (p. 6).

Discussão e conclusões

Assumindo o compromisso de formar para a ED, a ESECS-IPP associou-se ao projeto ENED e, desde esse momento, têm vindo a ser desenvolvidas algumas ações com o objetivo de incrementar e desenvolver nos currículos de formação na área da educação estratégias formativas associadas à investigação.

Neste texto, refletimos sobre a investigação orientada entre os anos de 2011 e 2016 desenvolvida na ESECS-IPP e, a presidir a essa reflexão, identificámos os seguintes objetivos:

contribuir para a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e lançar "dados" para o trabalho futuro no âmbito da ED; identificar, no quadro da investigação orientada e desenvolvida no âmbito dos mestrados em educação/formação, se existem trabalhos realizados que se inscrevam no âmbito da ED; analisar esses trabalhos, identificar os tópicos de ED em análise, salientar os resultados e as suas conclusões gerais e/ou as atividades implementadas.

Assim, e num quadro de análise de natureza qualitativa, começámos por pesquisar no Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP), sítio de alojamento das dissertações e relatórios científicos orientados por docentes da ESECS-IPP (https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/1373), os trabalhos disponíveis e que se associassem à ED. Nessa pesquisa focámo-nos, então, nos estudos de Alvanel, 2015; Alvarrão, 2011; Bento, 2012; Cabral, 2015; Duarte, 2013; Ferreira, 2013; França, 2015; Marques, 2015; Martins, 2013; Martins, 2011; Morgado, 2011; Pires, 2014; Prates, 2014; Silva, 2013.

Na primeira etapa de pesquisa fomos orientadas por uma grelha de análise objetiva mas simples, construída para esse efeito, e cujos itens se centravam fundamentalmente nos seguintes tópicos: autor/a; ano de realização; designação do mestrado em que surgiu a investigação; existência de título com associação a temas de ED.

Na pesquisa encontrámos os seguintes dados:

Tabela 1. Investigações orientadas associadas a tópicos de ED entre 2011-2016

Tipo de trabalho	Relação com Tópicos de ED	Tempo	Curso/Mestrado
Duas dissertações	Multiculturalidade (1) Igualdade de Género (1)	2011	Formação de adultos e desenvolvimento local
Três dissertações	Tolerância, Discriminação (1) Igualdade de Género (2)	2013-2014	Educação e proteção de crianças e jovens em risco
Um Relatório	Educação para a Cidadania (1)	2015	Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico
Oito Relatórios	Educação para a Cidadania (2) Educação para os Valores (1) Igualdade de Género (5)	2011-2016	Educação Pré-escolar

Fuente: Elaboração das autoras

Na segunda etapa da pesquisa, refinámos a grelha de análise e associámos-lhe outros itens: conexão do quadro teórico à ED; quadros/caraterísticas metodológicas de desenvolvimento das investigações; contextos empíricos; resultados genéricos e ações implementadas.

Quando analisados os quadros teóricos de cada investigação, concluímos que neles não existe qualquer referência declarada à ED, embora abordem isoladamente alguns dos seus tópicos, tal como sistematizámos na tabela n.º 1. De modo mais minucioso, podemos afirmar que um dos objetivos comuns na construção dos quadros teóricos aponta para a necessidade de, nos contextos de educação (formais e não formais), se "educar para..." através da discussão sobre condutas agressivas na escola e sua supressão; a intervenção educativa e valorização de diferentes etnias na escola; a educação para a cidadania; a educação e as práticas educativas para a igualdade de oportunidades de género; a educação para os valores. Em todos encontramos vertida a necessidade de educar e desenvolver a cidadania democrática, recorrendo a autores de referência e ancorados a cada um dos tópicos de ED.

No que concerne aos quadros/caraterísticas metodológicas de desenvolvimento das investigações e aos seus contextos empíricos, numa análise refinada, destacamos que os estudos se inscrevem fundamentalmente numa matriz de natureza qualitativa, embora um dos estudos se inscreva numa abordagem "mista". Quanto ao tipo, três dos estudos não o explicitam, sendo identificados dois estudos de caso e nove estudos identificados como investigação-ação (estes no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar).

São utilizados vários instrumentos de recolha de dados, destacando-se o inquérito por questionário e/ou entrevista, e a técnica de observação utilizada em todos os estudos de tipo investigação-ação. Estes instrumentos de recolha de dados são aplicados em contextos educativos, de modo mais destacado em jardins de infância, e são utilizados para recolher opiniões de crianças, educadoras de infância, professoras/es do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico e encarregadas/os de educação. A observação é grandemente utilizada em jardins de infância e é focada no ambiente educativo, nas relações entre docentes e crianças ou entre docentes, crianças e família, e na ação educativa, pretendendo analisar decisões, atitudes, fundamentos educativo-pedagógicos e atividades desenvolvidas com crianças em idade pré-escolar com pretensão de "educar para...".

Em termos de resultados genéricos, destacamos, e de modo aglutinado, que se aponta para: (i) a necessidade de os contextos de educação/ensino formal incluírem nos percursos curriculares das crianças, dos/as alunos/as, espaços e tempos para a "educação para... cidadania, multiculturalidade, tolerância, não discriminação, igualdade de género – aprender a viver juntos"; (ii) a responsabilidade dos contextos familiares, de modo articulado com o jardim de infância e com a escola, nesta "educação para..."; (iii) a necessidade de esta "educação para..." ser um processo contínuo (família, educação pré-escolar...), transversal e interdependente; (iv) no caso dos 1.º e 2.º ciclos de Ensino Básico e de outros contextos, esta área curricular ser o "parente pobre" e em dependência da sensibilidade e disponibilidade dos/as professores/as; (v) ao nível dos manuais escolares e das questões de género, que estas não integram os critérios de maior elegibilidade dos manuais; (vi) a necessidade de apostar nesta questões na formação inicial e contínua dos/as educadores/as e professores/as.

Os estudos de investigação-ação do Mestrado em Educação Pré-escolar plasmam e discutem de modo crítico ações e atividades educativas implementadas e delas destacamos: atividades dos Guiões de Educação, Género e Cidadania Pré-escolar (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010) e outras atividades similares;

atividades/visitas a espaços da comunidade com profissionais tradicionalmente associadas ao sexo/género masculino (por exemplo: bombeiros/as); trabalho com pais; atividades de implementação e cumprimento de regras na sala de atividades; atividades de (auto)avaliação do comportamento na sala de atividades; atividades em pares e em grupo de crianças; atividades de debate em grupo ou em turma; atividade de construção do Diário da turma.

Analisando e cruzando os tópicos de análise da grelha construída, utilizada nesta indagação qualitativa e reflexiva com as principais questões da ED, e com o trabalho vindo a desenvolver na ESECS-IPP, concluímos que, embora exista a consciência e o trabalho vocacionado para a ED (em licenciatura e mestrados), ainda precisamos de investir de modo mais transversal, focado e efetivo numa assunção e consciência dos termos e tópicos de ED, pelo menos no que à investigação orientada diz respeito. É preciso que se assuma de modo claro a importância da ED e que, para além da abordagem particularizada dos seus tópicos, se construa e se dissemine a mesma de jeito declarado, pois de outro modo não estaremos a contribuir da melhor forma, como é o nosso objetivo fundamental, para o compromisso assumido no âmbito da ENED à qual nos associámos.

Em epítome, e dado que o "coração" da ED pode ser a intervenção pedagógica nos jardins de infância e nas escolas de Ensino Básico, a ESECS-IPP tem a responsabilidade/dever de divulgar e disseminar os resultados dos diferentes estudos de investigação e formar os futuros e os/as já educadores/as e professores/as para a promoção de ações e atividades que precocemente sensibilizem e eduquem as crianças para um entendimento acerca das inter-relações económicas, políticas, sociais e culturais, por meio da promoção de valores e atitudes relacionados com a equidade, a solidariedade e a justiça social. Convém ainda realçar que através da formação contínua se podem intensificar e diversificar atividades e estratégias a implementar nos contextos educativos/ensino envolvendo a comunidade educativa, nomeadamente professores, crianças/alunos e famílias (Ferreira; Marchão; Carvalho & Mendes, 2016).

Referencias bibliográficas

AGUADO, G. (COORD.) (s/d). Educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Guía para su integración en centros educativos. InteRed/AECID. Disponível em http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2011/11/publicacion-EpDCG_vFinal.pdf, a 7 de maio de 2016.

ALVANEL, A. (2015). O Jogo simbólico e a construção da identidade de género. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

ALVARRÃO, M. J. (2011). Um povo, uma etnia - um olhar diferente face à escola. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Dissertação de Mestrado.

ARGIBAY, M. E CELORIO, G. (2005). La educación para el desarollo. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponível em http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/15211/original/La_educacion_para_el_desarrollo.pdf, a 8 de maio de 2016.

BENTO, A. (2012). Promoção da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

CABRAL, V. (2015). Educar para a cidadania através de práticas de igualdade de género na Educação Pré-escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

CARDONA, M. J., NOGUEIRA, C., VIEIRA, C., UVA, M., & TAVARES, T. (2010). Guião de educação, género e cidadania – Pré-escolar. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

COELHO, L.; MENDES, C.; GONÇALVES, T. (2015). Experimentando novas epistemologias: a educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores. Sinergias – diálogos educativos para a transformação social, n.º 2, pp.46-63.

DUARTE, J. (2013). Promoção da igualdade de género na Educação Pré-escolar através do Guião de Educação, género e cidadania. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

FERREIRA, A. (2013). Identidade e alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na Educação Pré-escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

FERREIRA, I.; MARCHÃO, A.; CARVALHO, L. & MENDES, T. (2016, no prelo). A emergência de práticas educativas promotoras de educação para o desenvolvimento. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds.), Livro de atas do 1.º Encontro internacional de formação na docência, INCTE 2016. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.

FRANÇA, A. C. (2015). Educação para a cidadania no ensino básico: conceção e implementação de práticas pedagógicas participativas. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

GOVERNO DE PORTUGAL (2014). Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020. Disponível em http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/cooperacao/conctestratg1420.pdf, a 22 de abril de 2016.

IPAD (2006). Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa. Lisboa: IPAD/MNE.

IPAD (2009). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento. Lisboa: IPAD.

MARQUES, P. (2015). A Educação Pré-escolar: regras, comportamentos e cidadania. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

MARTINS, D. (2013). A organização do espaço e implementação de regras numa sala de jardim de infância. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

MARTINS, L. (2011). A transversalidade da Literatura Infantil em contexto pré-escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

MORGADO, H. (2011). Educação, trabalho e família nos discursos femininos produzidos no âmbito do processo de qualificação da população adulta portuguesa. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Dissertação de Mestrado.

PIRES, E. (2014). O feminino e o masculino nos manuais escolares do 1.º ciclo do Ensino Básico: A opinião das professoras e dos professores de dois Agrupamentos de Escolas do Norte Alentejano. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Dissertação de Mestrado.

PRATES, M. (2014). Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Dissertação de Mestrado.

SILVA, M. (2013). Convivência escolar e clima relacional na escola. Condutas agressivas, ajustamento psicossocial e integração social em crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Dissertação de Mestrado.

TORRES, A.; FIGUEIREDO, I.; CARDOSO, J.; PEREIRA, L.; NEVES, M. & SILVA, R. (2016). Referencial de educação para o desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

LECTURAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS A LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LOS DERECHOS HUMANOS

Orrego Echeverría, Israel Arturo
Centro de Educación para el Desarrollo, UNIMINUTO, Bogotá, Colombia
arturo.orrego@gmail.com

Resumen

El presente escrito desarrolla una lectura crítica de la denominada Educación para el Desarrollo y los Derechos Humanos, tomando como punto de referencia la experiencia que sobre este enfoque pedagógico se ha dado en Colombia, particularmente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Se propone entonces un abordaje de los derechos humanos desde la ética de la responsabilidad y las ontologías relacionales.

Abstract

This paper it´s about a critical reading of the so-called Education for Development and Human Rights, taking as reference point the experience that this pedagogical approach has occurred in Colombia, particularly in the *Corporación Universitaria Minuto de Dios*. Then proposes an approach to human rights since the ethics of responsibility and relational ontologies.

Palabras clave: Educación, Desarrollo, Derechos humanos, ontología política, Educación para el desarrollo.

Keywords: Education, development, human rights, political ontology, education for development.

Introducción

La presente reflexión se da en el marco general de la investigación denominada: "Ciudadanía, democracia y desarrollo. Aportes críticos desde la EpDl para la construcción de ciudadanías otras", liderada por el Centro de Educación para el Desarrollo (CED), de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO, s.p.), en la ciudad de Bogotá, Colombia. El propósito general de esta investigación es justamente reflexionar sobre los principales abordajes teóricos e históricos del concepto de ciudadanía y su relación con la comprensión del desarrollo, para en diálogo con estos, interpretar la experiencia de ciudadanía de UNIMINUTO y los aportes que emergen del enfoque de Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana (EpDl). En este horizonte de sentido, las reflexiones aquí presenten buscan aportar y ampliar algunos referentes críticos para pensar el lugar de la ciudadanía, en relación con el enfoque de la Educación para el Desarrollo (EpD, en adelante) y la comprensión de los Derechos Humanos desde una perspectiva latinoamericana.

Dado que el horizonte que se enuncia en la titulación, anuncia la perspectiva de "lecturas críticas", no haremos énfasis propiamente en evidenciar la necesidad e importancia de la EpD y de la educación en Derechos Humanos, por demás relevante para el actual contexto colombiano. Tampoco precisaremos en minucia el desarrollo histórico ascendente de la EpD, sino que mejor, buscaremos interpelar este desde la experiencia contextual y ontológica de la realidad latinoamericana; desde los rostros negados, victimizados y subalternizados por el 'desarrollo' y por los discursos democratizantes y de los derechos humanos (Giraldo, 2010; Dussel, 2007; Hinkelammert, 2002).

Este interpelar del que hablamos no es una negación, por el contrario, es un momento de reconocimiento, pero de reconocimiento crítico. Crítico, en tanto y en cuanto su lugar de enunciación no solo observa lo dicho (positividad) por el discurso establecido, sino aquello que el mismo encubre, no reconoce (negación), como su uso discursivo para imponer y legitimar dinámicas que del todo podrían contrariar los valores (ideologización) en que se sustenta el enfoque de la EpD.

En el primer momento, abordaremos aquello que comprendemos como las "emergencias de la EpD", sus antecedentes históricos en Europa y los discursos desarrollistas que le permearon; en el segundo momento, se abordará la experiencia de la EpD en el contexto colombiano y particularmente en la experiencia del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO); en el tercer momento se interpelará la perspectiva de la EpD, desde una crítica a la ontología del desarrollo y de la ideologización de los derechos humanos.

1. Emergencias de las educaciones para el desarrollo y los D.H.

La articulación entre las nociones de Educación, Desarrollo y Derechos Humanos, en la Educación para el Desarrollo (EpD) constituye una triada inseparable en la racionalidad y ontología política de Occidente contemporáneo, y cada vez más, sea por vía de imposiciones políticas, económicas, culturales, epistémicas y/o militares, como por la aceptación pasiva,

también de las sociedades y culturas no occidentales. Esta ontología política tripartita, también observada a lo largo de nuestra investigación, en relación a las nociones de "ciudadanía, democracia y desarrollo", no solo articula estas nociones centrales para un constructo epistémico y político perteneciente a la genialidad de una determinada tradición cultural (occidental-democrática), sino que al hacerlo determina los valores y finalidades de la Educación misma, poniéndola al servicio del 'desarrollo', cualquiera sea la comprensión y adjetivación del mismo. Todo lo anterior bajo el entendido, no tan contemporáneo como sus articulaciones discursivas y prácticas, de una 'ciudadanía global' y del sujeto como 'ciudadano global'.

Si lo anterior obedece a un orden discursivo y ontológico particular del desarrollo cultural europeo-americano, la práctica pedagógica en que se desarrolla este 'orden' es connatural al mismo, es decir, responde a la totalidad de sentido en el que ese marco discursivo y ontológico emerge. Ello implica que, si las nociones de Desarrollo y Derechos Humanos son constitutivos ontológicos de los discursos políticos contemporáneos, la educación deberá responder a estos como un todo. Podríamos decir, entonces, que en la actualidad la Educación es una educación para el desarrollo, o mejor, que la 'educación para el desarrollo' recoge los sentidos de una ontología política contemporánea particular, aunque "universalizada" por vía de los discursos de la ONU (2010, 1992), particularmente de la UNESCO (2005, 2006), y las ONG, especialmente las que articulan su trabajo en relación a la búsqueda del desarrollo.

Preferimos hablar de "emergencias" y "educaciones", en plural, para hacer énfasis en los múltiples factores que dieron lugar a aquello que se denomina en la actualidad como Educación para el Desarrollo, también, para evidenciar que las formas de comprender el mismo, son múltiples como los contextos en los que se aplica y la evolución misma de la categoría y las prácticas del 'desarrollo'. No hay duda de que el origen de esta perspectiva es europea y responde a las coyunturas histórico políticas de mediados del Siglo XX, donde tienen relevancia acontecimientos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como discurso ético articulador de las diferencias y las libertades, la creación de organismos como la ONU y la UNESCO, la conformación de nuevos Estados-nacionales, la consolidación de los socialismos en diferentes regiones y en general la consolidación de la hegemonía del poder político económico estadounidense en el escenario mundial (Wallerstein, 2003; Escobar, 2014; Mesa, 2001).

Algunos autores rastrean la evolución histórica de la EpD y la clasifican en cinto etapas o generaciones ascendentes temporalmente y en el grado de criticidad de sus abordajes del desarrollo y de la ampliación del involucramiento de las ONG en la transformación de las causas estructurales de la pobreza y la exclusión (CONGDE, 2012; Celorio, 2007; Solano, 2010; Mesa, 2001; Eizagirre, 2000). Así, la EpD parece acompasar las nociones evolutivas del desarrollo en la perspectiva occidental contemporánea, pues inicia con una perspectiva caritativa y asistencialista (1945-50), donde el 'desarrollo' no solo no es cuestionado como una 'finalidad' culturalmente determinada, sino reducido al progreso y crecimiento económico, estableciendo como el criterio de demarcación y jerarquización del mundo una nueva categoría para identificar aquellos grupos humanos inferiorizados, otrora por su raza, ora por ser ciudadanos del "Tercer Mundo", un 'mundo' carente y deficiente, un 'sub-mundo', el de los "subdesarrollados".

Haciendo un rastreo de la comprensión del desarrollo en este mismo periodo, el antropólogo colombiano Arturo Escobar (2014), comenta que:

La teoría de la modernización inauguró, para muchos teóricos y elites mundiales, un periodo de certeza bajo la premisa de los efectos benéficos del capital, la ciencia y la tecnología (...) el "desarrollo" inevitablemente se lograría si los países seguían las prescripciones trazadas desde las grandes instituciones como el Banco Mundial, y si aplicaban con ahínco toda la gama de conocimientos que a partir de los años cincuenta empezó a producirse en las universidades del Centro y, con el paso del tiempo, en las de la periferia (p. 27).

Es justamente la interpelación crítica que se da en los movimientos sociales de resistencia, en los esfuerzos de intelectuales críticos, en los movimientos indígenas y campesinos de ese 'mundo precario', de ese "tercer mundo" en las décadas de los sesenta y setenta, lo que impulsa la consolidación de la EpD, pues esta da un salto de una comprensión asistencial y caritativa, a una coyuntural e interdependiente de las realidades sociales y políticas, en las que no solo es necesaria una comprensión más amplia y compleja del desarrollo, sino de las dinámicas de dependencia entre la prosperidad del "Norte", en detrimento del empobrecimiento sistemático de los "sures" (Orrego, 2014b). La posibilidad misma de que el deseado desarrollo que los sures debían imitar para 'desarrollarse', no solo no era generalizable, sino que estaba en relación directa con el subdesarrollo y la destrucción del medio ambiente, llevó a que instancias como la UNESCO, consideraran en su comprensión de educación las relaciones local-global, y que la EpD misma pasara a una instancia de concienciación crítica, en tanto se cuestionaba por las causas estructurales del desarrollo y las condiciones culturales en las que el mismo se había pensado (CONGDE, 2004).

Si bien la EpD y las diferentes propuestas educativas en relación a la defensa y promoción de los derechos humanos, especialmente a partir de la década de los ochenta y noventa comenzaron a integrar en sus abordajes contenidos relacionados con la problemática ambiental, de género y en algunos casos de la interculturalidad, la perspectiva epistémica y el horizonte ontológico político seguía siendo incuestionado. Se da paso sí a una etapa de 'refinamiento' conceptual donde el desarrollo es adjetivado como humano, social, sostenible, responsable, pero nunca cuestionado como telos articulador de prácticas culturales, políticas y económicas. De allí que "El "desarrollo" hizo posible la creación de un vasto aparato institucional a través del cual el discurso se convirtió en una fuerza social real y efectiva transformando la realidad económica, social, cultural y política de las sociedades en cuestión" (Escobar, 2014, p. 29).

2. La educación para el desarrollo y los derechos humanos, en el contexto colombiano

En un sentido amplio de la comprensión de la EpD, es decir, en su relación con el telos del desarrollo y la promoción de los derechos humanos en el marco de un proceso educativo, podría identificarse que en Colombia estas propuestas comenzaron a re articularse de cara a la Constitución Política de 1991. Re articularse, pues en efecto los movimientos sociales, las organizaciones de base y algunos sectores de las Iglesias, ya venían trabajando en la promisión y cuidado de los D.H. (Moreno, 2009; Colque y Estermann, 2010), y en la transformación de las políticas del desarrollo, solo que estas iniciativas se daban muchas veces de maneras aisladas y de espaldas a las dinámicas y el apoyo estatal.

La década de los noventa fue una etapa de consolidación de una constitución democrática, en apariencia garante de los derechos y libertades individuales y colectivos, en un país atravesado por la violencia generalizada, el narco tráfico, la violencia armada regular e irregular, la exclusión política, social, económica y, las más aberrantes violaciones a los derechos humanos (Bello y Sánchez, 2013). Bien recoge el sentido 'paradójico' de esto, la filósofa española Adela Cortina (1995), cuando afirma que:

Las constituciones y los filósofos se mueven a un nivel, a muy otro la realidad nacional. Por eso ha llegado a convertirse en dicho habitual el que encabeza este apartado: *«La peor desgracia de América Latina es que nuestros filósofos son kantianos»*. Sólo comparable -añadiría yo- al hecho de que las constituciones sean rawlsianas y, sobre todo, al de que la realidad nacional sea hobbesiana (p. 43).

De manera tal que los discursos educativos impulsados por el estado colombiano para la promoción y divulgación de la constitución, no solo estaban desfasados de la realidad, sino que hacían de la educación democrática una serie de contenidos curriculares poco significativos para el ethos colombiano. De manera similar al proceso de inserción de contenidos democráticos y constitucionales en los planes de estudios oficiales, contenidos que no partían propiamente de la realidad política nacional, la educación en Derechos Humanos quedó principalmente en manos de las ONG y en el ámbito de algunos discursos académicos especializados.

En este sentido, la EpD logró articular discursiva y temáticamente, dos elementos que en la realidad colombiana se habían focalizado en logares pedagógicos diferentes y con intenciones políticas divergentes. Por un lado, los discursos oficiales en relación a los contenidos y valores políticos de la constitución del 1991, por medio de cátedras sobre constitución política y democracia, y las prácticas pedagógicas de colectivos sociales vinculados con la lucha por los derechos humanos e influenciados por las pedagogías de la educación popular y de la teología de la liberación (Freire, 2005). Sin embargo, será a fínales de la última década del Siglo XX y la primera década del XXI, la que permitirá en Colombia la articulación, nuevamente discursiva, entre las nociones de 'desarrollo', 'democracia' y 'derechos humanos'.

Es en este contexto temporal y educativo donde en espacios académicos 'subalternos', se relee críticamente y contextualmente la propuesta de la EpD europea, pero ahora desde una realidad social y política en la que la 'democracia' y los 'derechos humanos' son una 'totalidad ausente' y en la que el desarrollo mismo es cuestionado como telos social deseado. Tal es el caso de la experiencia de UNIMINUTO, con el Centro de Educación para el Desarrollo (CED):

El CED, por medio de su quehacer pedagógico y comprendiendo bien las dimensiones y complejidades de su labor, pero también la novedad misma de buscar articular un modelo educativo (...) para responder a unos espacios sociales convulsos, excluyentes y violentos; ha buscado reflexionar críticamente y desde una perspectiva propia –latinoamericana– sobre el papel que juega la denominada Educación para el Desarrollo en la posible superación de la problemática social que aqueja a nuestra sociedad. Esto le ha llevado a profundizar, por medio del ejercicio investigativo, en las nociones mismas del Desarrollo y los vínculos que este tiene con proyectos hegemónicos de la cultura occidental, no propiamente para rechazar todo en estos abordajes, sino para retomarlos, de-construirlos, en el horizonte contextual desde el cual podrán recobrar nuevos sentidos emancipatorios y de liberación (Orrego, 2014b, p. 166).

Buscar los sentidos propios, implicaba justamente que la EpD y su discurso no se

comprendiera como un conjunto de contenidos, más o menos articulados, para aprender a ser ciudadanos críticos, o sujetos transformadores de la realidad. Si se pretendía apreciar el valor y el dialogo con un enfoque educativo europeo de la EpD, pero pensado en sus últimas etapas en diálogo con la educación popular y las resistencias en América Latina, sería necesario partir de la realidad concreta y corporal de los seres humanos latinoamericanos, y de las abstracciones políticas que no se corresponden con la realidad. Así, la EpD en perspectiva latinoamericana (López y Orrego, 2012), no era una mimesis, una mala copia de un modelo impuesto, sino más bien la reapropiación desde otro locus de enunciación, desde el lugar crítico del sujeto hecho objeto históricamente por el avance de la civilización democrática y protectora de los derechos humanos.

3. Interpelación desde la perspectiva latinoamericana

Si en un primer momento la experiencia de la EpDl, en Colombia, se preguntó por el lugar del desarrollo y el papel que América Latina tiene en este constructo ideológico y práctico (López y Orrego, 2012; Solano, 2011), luego fue necesario pregutarse por el papel del sujeto latinoamericano en este entramado (López y Orrego, 2013), ahora urge la necesidad de la reflexión sobre los discursos que concomitan con la EpD y en general con la propuesta política y educativa que allí se entreteje.

El caso de la EpDl y la educación en Derechos Humanos, resulta problemático, no solo por la realidad de violación a los mismos en el contexto latinoamericano y especialmente colombiano, sino principalmente por el papel que estos, en tanto discurso regulador del orden mundial, en tanto proceso ideologizado, sirven como aparato legitimador, justamente de la violencia, la exclusión social y la perpetuación de un modelo económico capitalista que desplaza el derecho de los seres humanos concretos, para darlo a las instancias del mercado y sus instituciones (Hinkelammert y Duchrow, 2003; Mondragón, 2007). No es que ello sea propiamente el objeto y propósito de los Derechos Humanos, sino que en su proceso de ideologización, los mismos son susceptibles de ser invertidos en su sentido y praxis. En nombre de la protección y la expansión de los derechos humanos, algunos Estados invaden a otros y violan los derechos humanos, en nombre del desarrollo se intervienen culturas, tradiciones, ontologías políticas y económicas que no se ajustan a las nociones temporales y espaciales de la cultura occidental. También, en nombre de la democracia se imponen sistemas políticos que violentan la autonomía de los pueblos a dirigir su destino.

Como bien lo ha señalado el economista suizo-costarricense, Franz Hinkelammert, es necesario comprender los derechos humanos desde otro paradigma ético, desde otro orden ontológico desde el cual no sea posible y legítimo que en nombre de tales enunciados ideales se sacrifiquen vidas humanas concretas. Según la comprensión del autor, los derechos humanos han sufrido una suerte de interpretación desde una ética y ontología individualista, que juzga las acciones de manera directa y lineal, por lo que tiene un carácter formal-racional que no permite en el marco del sistema racional ético político, la responsabilidad por las acciones indirectas de las acciones directas:

Todas nuestras acciones tienen efectos indirectos, que muchas veces son efectos no-intencionales (...) cuando se talan bosques para ganar tierras agrícolas, se elimina como efecto indirecto las fuentes más importantes

de oxígeno del aire (...) cuando se renuncia a políticas de empleo, del desarrollo económico y social en función de la actual política del mercado total, el efecto indirecto es la exclusión (...) Cuando hoy se cobra despiadadamente la deuda del Tercer Mundo, estamos ante una acción directa que tiene como efecto indirecto hacer imposible para estos países una política de desarrollo (...) (Hinkelammert, 2007, pp. 204-205).

En contraste con esta forma de accionar ético que encubre los discursos y racionalidades del desarrollo económico y la ideologización de los derechos humanos, se requiere una EpD que repiense una ontología política de relacionalidad y una ética de la responsabilidad. La primera, evidencia que lo que existe, lo que es, lo es en tanto las relaciones que le constituyen (Orrego, 2016; Estermann, 2006; Escobar, 2014), por ello esta ontología pone el énfasis en la necesidad de relaciones simbióticas entre el mundo humano y no humano, en dinámicas y prácticas que establezcan el equilibrio más la acumulación del capital. Por otra parte, la ética de la responsabilidad que es coherente con las ontologías políticas relacionales, pone en el centro la vida humana concreta y corporal como criterio de racionalidad para la acción. En este horizonte no se trata de construir unas nuevas normas éticas que regules los Derechos de los pueblos, sino más bien el hacer cumplir estas normas a las acciones indirectas, de suerte que: "(...) descubrimos que es un asesinato contaminar el aire. Es robo, privar las poblaciones de sus condiciones materiales de existencia. Es mentira, presentar este sistema de exfoliación como progreso" (p. 221).

Ante un discurso abstracto de los derechos, una ontología individualista y dualista, la EpDl deberá propugnar por encontrar puentes de comprensión crítica de la ciudanía, del sentido óntico de lo comunal y lo humano, ampliando así los horizontes y posibilidades de transformación de un enfoque educativo que podría ser fácilmente instrumentalizado para ser reproductor del nuevo orden colonial-capitalista.

Discusión y conclusiones

América Latina desde su 'invención' (Mignolo, 2005) ha sido objeto de toda suerte de representaciones, imaginarios y formas de articular el poder. Desde los tiempos coloniales, se desplegaron dispositivos discursivos para representar a la población amerindia en relación con los europeos y posteriormente con los estadounidenses como modelos de humanidad. Parece que sobre la realidad latinoamericana se han ido desplegando dispositivos lingüísticos para evidenciar la 'carencia' de este mundo y sus habitantes: otrora con la pregunta por la humanidad de los indios, luego con el proyecto de cristianización, luego el proyecto de la civilización, de desarrollo, de la democracia, de los derechos humanos.

Ante este panorama, la EpD debe reconfigurar su ontología política y los presupuestos éticos desde los que se han interpretado las categorías centrales de la ciudadanía contemporánea. En asocio con las miradas críticas que emergen de los intelectuales y activistas latinoamericanos, la EpD podría aportar menos a la difusión de unos valores abstractos de los que se benefician solo algunos privilegiados del mundo, y más a la incidencia en la ampliación del cumplimiento concreto y corporal de los derechos humanos, solapados en la actualidad como derechos del mercado, por lo menos así lo evidencian los proyectos económicos en desarrollo en América Latina.

Referencias bibliográficas

BELLO, M., Y SÁNCHEZ, G. (Coord.). (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de la guerra y dignidad. Informe general, grupo de memoria histórica. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

CELORIO, G. (2007). Educación para el desarrollo. En G. Celorio y A. López (coords.). Diccionario de educación para el desarrollo. Bilbao: Hegoa.

CELORIO, G., CELORIO, J. Y LÓPEZ, A. (2012). La educación para el desarrollo en la universidad. Reflexiones en torno a una práctica educativa. Bilbao: Hegoa-Universidad del País Vasco

COORDINADORA DE ONG PARA EL DESARROLLO-ESPAÑA, CONGDE, (2012). Estrategia de educación para el desarrollo de la Coordinadora de la ONGD 2012-2014. Recuperado de http://www.congde.org/contenidos/descargar/attachedfiles/1023/original?1363750489

_____. (2004). Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el Desarrollo. Propuesta para el Plan Director 2005-2008. España.

CORTINA, A. (1995). "La educación del hombre y del ciudadano". En Revista iberoamericana de educación, 07, enero-abril. OEA.

COLQUE, A., Y ESTERMMAN, J. (COORD.). (2010). Movimientos sociales y teología en América Latina. La paz: ISEAT.

DUCHROW, U., Y HINKELAMMERT, F. (2003). La vida o el capital. Alternativas a la dictadura global de la propiedad. San José: DEI.

DUSSEL, E. (2007). Política de la liberación, historia mundial y crítica. Madrid: Trotta.

EIZAGIRRE, M. (2000). Educación para el desarrollo. En A. Pérez (dir.) Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo. País Vasco: Icaria y Hegoa.

ESCOBAR, Z. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, editorial Artes y Letras.

ESTERMANN, J. (2006). Filosofía andina. La paz: ISEAT.

GIRALDO, J. (2010). Derechos humanos y cristianismo. Bogotá: Buho.

HINKELAMMERT, F. (2002). El retorno del sujeto reprimido. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

LÓPEZ, L. M., Y ORREGO, I.A. (2012) (Coord). Deconstruyendo la educación para el desarrollo. Una mirada latinaomericana. Bogotá: UNIMINUTO.

MESA, P. M. (2001). "La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas". Disponible en: http://www.webpolygone.net/fr/

_____. (2010). Proyecto de resolución: Cumplir la promesa: unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Disponible en: http://www.nacionesunidas.or.cr/ dmdocuments/N1053734.pdf

MIGNOLO, W. (2005). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa.

MONDRAGÓN, H. (2007). La estrategia del imperio. Todo para el capital transnacional. Bogotá: Plataforma Internacional de derechos humanos, democracia y desarrollo.

MORENO, P. (2009). La acción social de las iglesias evangélicas en Colombia. Bogotá: CEDECOL.
NACIONES UNIDAS. (1992). Declaración de Río. Disponible en: http://www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/res_riodecl.shtml

ORREGO, I., A. (2016). "Circunstancialización del ser en el estar: el problema ontológico del tiempo-espacio andino". En Revista sin fundamento, No. 21-22. Bogotá: Universidad Libre.

_____. (2014a). "Educación para el desarrollo en zapatos latinoamericanos: apuestas ético-epistémicas para una educación social y crítica". En: Julia, C. (Coord.). Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación. Bogotá: Uniminuto.

_____.(2014b). Del desarrollo social y humano a la noción del Buen Vivir; trasegar reflexivo sobre el desarrollo en las construcciones conceptuales del CED-UNIMINUTO. En D. Villa. Responsabilidad social de las universidades: Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (tomo V). Buenos Aires: Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.

SOLANO, R. (2011). Educación para el desarrollo, una mirada desde el Sur. Revistas Anfora, 30, (18).

_____. (2010). "Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio". En Revista, Zona Próxima, No. 13, julio-diciembre. Barranquilla: Universidad del Norte.

UNESCO. (2006). Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible. Learning & Training Tools No. 1. Disponible en: http://www.esdtoolkit.org.

_____. (2005). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005 – 2014): Plan de aplicación internacional. París: UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf

WALLERSTEIN, I. (2003). Crítica del sistema-mundo capitalista. México: ERA.

MODELOS EDUCATIVOS DE CIUDAD Y DESARROLLO. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y CONCEPTUALES DE UN MODELO EDUCATIVO DE CIUDAD

Pérez Rojas, Juan Guillermo
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
juan.perez@upb.edu.co

Echeverri Alvarez, Juan Carlos
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
juan.echeverri@upb.edu.co

Echeverri Jiménez, Guillermo
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
guillermo.echeverri@upb.edu.co

López Vélez, Beatriz E.
Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia
beatriz.lopez@upb.edu.co

Resumen

El texto da cuenta de un proceso de investigación-acción desarrollado por un equipo de profesionales de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el propósito de construir el Modelo Educativo Integral de la Ciudad de Barrancabermeja (Colombia), como una opción pertinente para cerrar la brecha de las desigualdades y, por ende, propiciar escenarios de equidad más asequibles para todos los ciudadanos de esta región.

El ejercicio hace un reconocimiento fundamental: que el sistema educativo no se puede mirar por fuera de los procesos sociales, comunitarios, productivos, culturales y políticos en una ciudad; sino que tiene que ser comprendido en la relación con otros sistemas, y en los permanentes reenvíos entre éstos. En esta medida, un modelo educativo de ciudad no puede pensarse exclusivamente desde los referentes de la educación; al contrario, se hace imprescindible que en la construcción del modelo participen diferentes actores sociales y culturales, de tal modo que, además de la legitimación ciudadana, haya una apropiación cada vez más amplia y participativa.

Los aspectos conceptuales y metodológicos que se presentan señalan el triple reto que implica la construcción de un Modelo Educativo Integral de ciudad: en primer lugar, modelar algo tan complejo como la educación; en segundo lugar, poner de acuerdo en lo educativo a actores diversos de la sociedad; y en tercer lugar, lograr la integralidad.

Palabras clave: Educación, Modelo Educativo, Desarrollo, Ciudad.

Introducción

Cuando una región toma la iniciativa de transformar positivamente sus condiciones sociales, culturales, productivas en beneficio de toda la comunidad, es indudable que ello trae consigo una movilización social que tiene como elemento central y dinamizador la educación. Es ella, la educación, el motor de la transformación social más significativa; aunque esto puede parecer una frase de cajón, una especie de lugar común, no es menos cierto que hoy parece, más que un lugar común, un imperativo para los países, las regiones, las ciudades.

Ha quedado claro, desde la aparición de la institución escolar, que la formación de las personas tiene que transitar del espacio de la familia a un espacio más específico para el aprendizaje: la escuela. Este tránsito se ha naturalizado durante cuatro siglos; y en el tránsito nos ha quedado claro, durante todo este tiempo, que los dos espacios son la familia y la escuela. Pero, hacia finales del siglo XX la familia y la escuela empezaron a parecer insuficientes para educar a ciudadanos que tenían que responder a nuevas exigencias de los entornos laborales, productivos, científicos, tecnológicos, humanistas. Ante estas exigencias, surgió la necesidad de que otros entornos y actores –diferentes del hogar, de la escuela, de la familia y del maestro –se dispusieran para acometer la tarea educativa y formativa de los ciudadanos.

Entre las décadas de los ochenta y de los noventa del siglo XX empezó a surgir la idea de que la ciudad tenía que convertirse en un espacio para educar. De este modo, museos, parques, bibliotecas públicas, casas de la cultura, instalaciones deportivas, medios masivos de transporte, centros comerciales, calles, entre otros, han fungido como escenarios para instalar formas variadas para la educación y la formación de los ciudadanos. Con esta ampliación de los escenarios educativos ha quedado en evidencia que los compromisos de la ciudad y de los ciudadanos es imprescindible si se quieren consolidar espacios complementarios a la familia y a la escuela.

Esta complementación de la ciudad, con respecto a la familia y a la escuela, tiene una indudable complejidad: organizar aquello que el entorno del hogar, con el afecto, y el ámbito escolar, mediante el currículo, han construido desde hace cuatro siglos. Con un afecto expandido socialmente, en tensión con las normas ciudadanas, y un currículo ampliado, a propósito de los saberes escolarizados, la ciudad se ha convertido en los últimos veinticinco años en un espacio con mayores responsabilidades orientadas hacia la educación y la formación de ciudadanos con competencias para el desempeño profesional y capacidades para afinar la condición humana.

En este contexto de compromiso ciudadano, la ciudad de Barrancabermeja (Colombia) decidió, desde la convocatoria de actores relevantes impulsar una ciudad líder en la educación de sus ciudadanos y, por ende, educadora. Este nuevo ejercicio, mayúsculo, desde luego, tuvo una condición ineludible: la articulación de los diferentes actores de la sociedad.

1. Necesidades educativas de la ciudad

La ciudad de Barrancabermeja[1] evidencia problemáticas educativas que no son exclusivas de esta Ciudad sino que están presentes en toda Colombia: desarticulación entre los distintos niveles del sistema educativo, entre este sistema y el sistema productivo y, en general, con la realidad externa a la escuela (Vasco y otros, 1995); el bajo nivel educativo, expresado en resultados deficientes en pruebas nacionales e internacionales (Pisa, Timms, Serce, Pirls, Saber); la brecha, en términos de cobertura y calidad, entre lo rural y lo urbano; el bajo número de propuestas, y pertinencia de la técnica y la tecnología, así como de la formación avanzada (especializaciones, maestrías, doctorados); los bajos niveles de desarrollo investigativo en la Educación Superior; la necesidad de fortalecer la formación ciudadana y la convivencia social para alanzar una paz duradera con mejor presencia y gestión del conflicto.

Estas problemáticas enunciadas obedecen a:

- Bajo nivel de formación los profesores, y al alto porcentaje de vinculación por cátedra

- Ausencia de diálogo entre sectores sociales revertido en propuestas efectivas de articulación, lo cual genera atomización de ideales y de perspectivas de ciudad y de país. La primacía de un sistema social y cultural jerárquico, que imposibilita comprender la educación como un sistema articulado, y no como formas fragmentarias en las que, por ejemplo, lo básico no es básico, sino mínimo y lo superior juzga en lugar de apropiar lo precedente.

- Currículos y modelos pedagógicos con perspectivas asignaturistas, por contenidos, que poco coadyuvan a la comprensión y resolución de problemas que impliquen el desarrollo de competencias de pensamiento entre los estudiantes; así mismo, procesos de lectura y escritura planteados desde la lógica exclusiva de la alfabetización, sin allanar los caminos de la interpretación, la argumentación y la proposición.

- Las deficiencias de los maestros encargados de la formación en los distintos niveles con respecto a los procesos de la lectura y de la escritura; de igual modo la poca apropiación e integración de los medios y las mediaciones a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; así mismo, disociación entre los planteamientos teóricos de modernización curricular y las apropiaciones y, por tanto, prácticas transformadoras dentro de las instituciones educativas.

- Maestros que legitiman parte de su quehacer con la enseñanza dentro de las aulas, el desarrollo de contenidos del libro de texto y cualificaciones limitadas; en contraposición con una práctica ampliada, que además de reconocer los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, esté en contacto con problemáticas investigativas y con un campo de acción que le permite el trabajo con pares académicos (McKernan, 2001; Stenhouse, 2004).

El sistema educativo tiene que ser comprendido en la relación con otros sistemas, y en los permanentes reenvíos entre éstos. En esta medida, un modelo educativo de ciudad no puede pensarse exclusivamente desde los referentes de la educación; al contrario, se hace imprescindible que en la construcción del

[1] Si bien se presenta la experiencia de esta ciudad, la idea del modelo es su réplica a otras que busquen transformaciones por las vías de lo educativo.

modelo participen diferentes actores sociales y culturales, de tal modo que, además de la legitimación ciudadana, haya una apropiación ciudadana cada vez más amplia y participativa.

Un modelo para una ciudad que pretenda educarse para educar, como en su momento lo hizo Barrancabermeja, tiene que ser diseñado con perspectiva de integración para reconocer ámbitos directamente intervinientes en la calidad de la educación: políticas y programas de orden nacional; tendencias internacionales; desarrollos y prácticas institucionales locales; tradición sociocultural y expectativas consensuadas de los ciudadanos; construcción social y colaborativa del conocimiento por parte de los actores sociales capaces de reconocer que no basta con considerar la ciudad como un escenario educativo, sino educar los diferentes estamentos para que cada uno de ellos, cada vez más educado individualmente pero con objetivo comunitarios, eduque pedagógicamente la población según sus posibilidades de influjo y acción.

2. La construcción de un modelo educativo de ciudad

El objetivo de este proyecto consistía en diseñar un modelo educativo integral de ciudad que tuviera efectos sobre las desarticulaciones que afectan el desarrollo en términos económicos, culturales y educativos.

2.1. Aspectos metodológicos

La metodología se dividió en dos partes. Una general, en la cual los conceptos son de mayor peso que los procedimientos, las estrategias o los instrumentos. Una metódica de superficie que, se apoya en procedimientos anclados en la investigación cualitativa. Ésta legitima un diagnóstico y, consecuentemente, la sistemática para desentrañar los elementos que constituirían un Modelo Educativo de Ciudad, integrado, integrador y construido colaborativamente en un marco amplio de ciudad. Veamos:

2.1.1. Metodología General: efecto de integración y apropiación

Antes de pensar en diagnóstico, formulación o validación del modelo mediante estrategias e instrumentos cualitativos y cuantitativos de investigación que le den coherencia y valides al modelo, era necesario pensar una dimensión de la metodología que no se encuentra en los manuales de investigación y que va más allá de las lógicas de reconocimiento. En efecto, la innovación metodológica no radica en la definición de un problema, la coherencia de los objetivos, los instrumentos de recolección de la información o las herramientas informáticas para el análisis de ésta. Todo ello fue fundamental para garantizar la perspectiva más o menos consiente que tiene esta sociedad sobre sus necesidades y potencias educativas, pero su carácter innovador es ser ella misma una metodología que educa para educar, es

decir, logra que la ciudad participe de tal manera en el proceso que sus actores y sectores se sientan constructores y responsables del Modelo y de su real despliegue en el tiempo.

La metodología hace participar a la ciudad en diferentes espacios, a la manera de una orquesta que afina sus notas hasta lograr que los ejecutantes y los oyentes hagan parte del mismo goce y responsabilidad sensible. Para el proyecto la ciudad era la articulación de ciertas fuerzas vivas con cuatro ejes que agrupan las potencias de una ciudad en crecimiento: a- educación preescolar, básica y media, b- educación superior y educación para el trabajo y el desarrollo humano, c-sociocultural, productivo y gremial, d- movilización social y comunicación.

Las etapas y fases del proyecto, con las técnicas de investigación y los instrumentos que les son inherentes, no cumplen solamente con el objetivo de cobertura para la obtención de información vital, triangulada, y estratégica, por ejemplo, con la división en ejes que, aparentemente dividen la ciudad, en diferentes informantes. Lo que hace esta metodología es lograr un proceso de apropiación ciudadana: esto es, que cada actor, cada sector, lo urbano y lo rural, lo público y lo privado, pasaran con cada nuevo paso del escepticismo al reconocimiento y, luego, al compromiso y apropiación, es decir, a sentir que el Modelo era de tal manera propio que sus orígenes compartidos con lo externo sólo se veían como una potencia incluso la llegada de académicos foráneos.

2.1.2. Etapas y Fases

Etapa I. Diagnóstico

Se motivó la participación en un proceso de construcción colectiva por etapas y fases. La etapa I se realizó por medio de la técnica cualitativa del Diagnóstico: una metodología de trabajo para recopilar y analizar información producida por diferentes grupos poblacionales en un tiempo comparativamente corto. Es una actividad realizada sobre el terreno; tiene como finalidad hacer copartícipes a los actores de los proyectos en la identificación de sus intereses y en la responsabilidad para la toma de decisiones.

Se utilizaron un conjunto de instrumentos: encuestas, entrevistas y grupos focales. El trabajo por ejes genera la participación de diferentes sectores sociales. Cada eje corresponde a un público o sector social, A partir de los ejes se realizaron las convocatorias, se aplicaron las técnicas de recolección de información y se analizó esta posteriormente. Los ejes se organizaron de la siguiente manera:

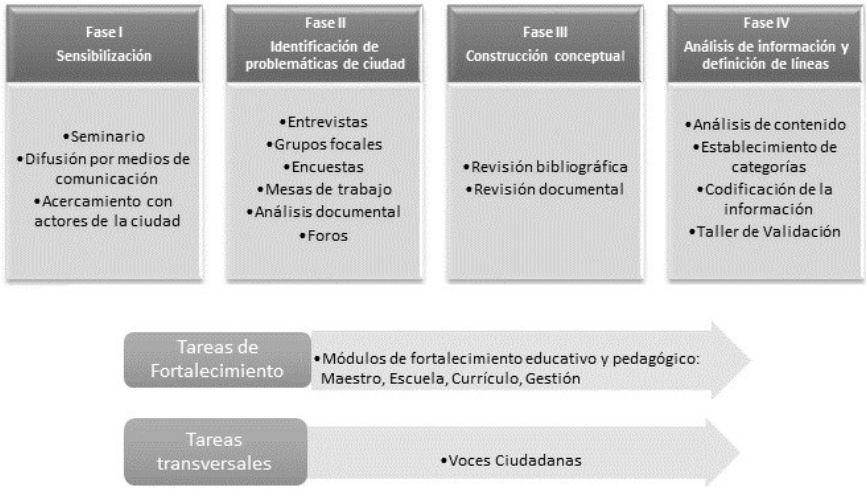
Gráfico 1. Ejes de trabajo para la construcción del Modelo

Los tres primeros ejes desarrollaron una metodología similar, se aplicaron las mismas técnicas y herramientas y formas de análisis dela información. Por su parte, el Eje 4, cuyo público corresponde a la ciudadanía en general, aplicó la metodología de Voces Ciudadanas, un esquema de periodismo público desarrollado por la Facultad de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana. Se plantearon dos Etapas. Diagnóstico socioeducativo y Diseño del Modelo, cada una con fases internas, de acuerdo con el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Etapas de la construcción del modelo educativo de ciudad

Estas dos etapas se desarrollaron simultáneamente: cada una de las técnicas y cada uno de los eventos aportaban tanto percepciones sobre el estado de la educación como ideas y propuestas de cambio o mejoramiento para la misma. Las fases fueron:

Gráfico 3. Fases de desarrollo del Diagnóstico socioeducativo



Fase I: sensibilización

Esta fase llega a la comunidad y promueve percepciones en torno a la importancia de la educación y la necesidad de transformarla para que sea realmente el eje de desarrollo del Municipio. La sensibilización buscó renovar para toda la comunidad tanto el reconocimiento de la situación, como la necesidad de contar con un Modelo Educativo Integral en el que todos se reconozcan y se comprometan a llevarlo a las prácticas, es decir, a la transformación social y educativa. La fase de sensibilización contó con las siguientes estrategias:

Seminario Ciudad – Educación: transformaciones necesarias: un evento académico en el cual, además de presentar la propuesta de Construcción del Modelo, se buscó generar en los participantes una primera reflexión acerca de la importancia de la educación y la ubicación de esta en las diferentes sociedades

Difusión de información por medios de comunicación: contarle a la ciudadanía acerca de este proceso de transformación de la educación, y mantener en las agendas informativas el tema de la educación fue un ejercicio. Circular entre la ciudadanía los avances del proceso y entregar las percepciones de educación expuestas por ellos mismos. Se logró que la Ciudad hablara de educación como tema central para el desarrollo.

Fase II: identificación de problemáticas de ciudad

En esta fase se aplicaron todas las técnicas de recolección de información que permitieron identificar el estado de la educación en el Municipio para el momento del desarrollo del Proyecto, los problemas de la misma y las soluciones propuestas por los diferentes actores. Las técnicas aplicadas se describen a continuación.

Entrevista: técnica individual de recopilación de información que facilitó distinguir diferentes tipos de información, como: opiniones y puntos de vista, propuestas.

Grupo focal: consiste en una entrevista grupal dirigida por un moderador por medio de un guion de temas o de entrevista. Se busca la interacción entre los participantes como método para generar información. A través de él se consigue información en profundidad sobre lo que las personas opinan y hacen; se exploran los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones.

Encuesta: se realizó con una muestra significativa de la población, con el fin de conocer percepciones y opiniones. Se hizo selección de preguntas de acuerdo con el Eje correspondiente.

Mesas de Trabajo: espacios de deliberación en el marco de un espíritu participativo, donde compartieron y aportaron sus ideas gracias a su propia experiencia y visión del tema que se estuvo tratando, a través de la técnica retomada del Marco Lógico llamada Árbol de Problemas.

Foro: espacio abierto y pluralista en el cual se reunieron distintos sectores de la ciudadanía para discutir en torno a problemas o situaciones comunes de la Educación – que han sido detectados en las etapas anteriores del Proyecto- y plantear escenarios posibles y deseables para el Modelo Educativo.

Voces ciudadanas[2] por la educación: se buscó recoger las percepciones de los ciudadanos del municipio de Barrancabermeja en torno a la educación. Se pretendió que el ciudadano de a pie, aquel que no tiene necesariamente una relación directa con una institución educativa, pero que tiene una opinión acerca de la educación en su Municipio y quiere aportar al desarrollo y calidad de la misma, pudiera participar y ser tenido en la cuenta en la construcción del Modelo. Los elementos constitutivos de esta estrategia fueron: Convocatoria a medios de comunicación; Capacitación de coordinadores locales y periodistas; Preguntas abiertas a la ciudadanía; Análisis de tendencias de opinión; Conversaciones ciudadanas; Elaboración de la Agenda ciudadana.

En todos los casos anteriores se procedió a hacer un análisis con la herramienta Atals TI para la gestión y análisis de la información.[3]

Según la información mostrada en la Red Semántica y los coeficientes de co-ocurrencia, se pudo inferir que los códigos: Baja Capacidad, Calidad, Desarticulación, Entorno Familiar, lo Privado y lo Público son los más relevantes, es decir, son estas las categorías en la cuales los actores hacen mayor énfasis y, por tanto, los insumos a la hora de diseñar el Modelo Educativo de Ciudad.

Fase III: construcción conceptual

En la construcción conceptual el objetivo fue efectuar una indagación como base contextual y conceptual para el Modelo Educativo Integral para la ciudad de Barrancabermeja.

Como elementos objeto de indagación se propusieron:

- Relación ciudad y educación: ciudad educadora, pedagogía de ciudad, parques educativos, por ejemplo, el maestro como agente cultural en la ciudad y el contexto escolar, la relación escuela y otros estamentos. Principales propuestas y modelos a escala global: Europa y Norteamérica, Latinoamérica y Colombia.

[2] La estrategia de Voces Ciudadanas, marca registrada de la Universidad se inscribe en la metodología del *Civic or public journalism*, de la cual la Universidad es pionera en América Latina a través del trabajo desarrollado por el Grupo de Investigación en Comunicación Urbana. (Miralles, 2000)

[3] No se detalla cada procedimiento porque el espacio no lo permite y la lógica argumentativa no lo requiere.

- La idea de modelo: definiciones y conceptualizaciones desde diferentes ciencias y disciplinas. La discusión en torno a la idea de la pertinencia o no de modelos; principales propuestas y modelos a escala global: Europa y Norteamérica, Latinoamérica y Colombia.

- La idea de Integración y de transiciones: desde los puntos de vista educativo, pedagógico y curricular. Modelos de integración en estos mismos ámbitos geográficos.

Los rastreos se hicieron en las diferentes bibliotecas, servicios en línea, motores de búsqueda y en archivos institucionales. Como productos finales de esta fase se obtuvo la redacción de tres textos con base en la bibliografía consultada. Finalmente, se entregó un texto de soporte conceptual del Modelo Educativo Integral para la ciudad de Barrancabermeja, en que se soporta el Modelo como la potencia de una práctica con guía conceptual y teórica.

Fase IV: análisis de información y definición de líneas

Análisis cualitativo: el análisis cualitativo es una técnica metodológica que permite determinar, comprender y analizar contenido, estableciendo relaciones y diferencias, así como la interacción de los sujetos con su realidad (Laurence Bardin,1996); teniendo en la cuenta esto, la matriz respondió a las categorías de análisis principales, en las cuales se concibió la naturaleza del dato o la información, lo que permitió más adelante clasificar, relacionar, comparar y analizar, con lo cual se logró identificar la percepción que tienen los participantes sobre la educación en su Municipio.

Análisis descriptivo: para este análisis se hizo uso de la herramienta de análisis documental conocida como Atlas Ti; se procedió a una revisión de la información recolectada en cada uno de los documentos generados como sistematización proveniente de los instrumentos aplicados en la metodología del Proyecto.

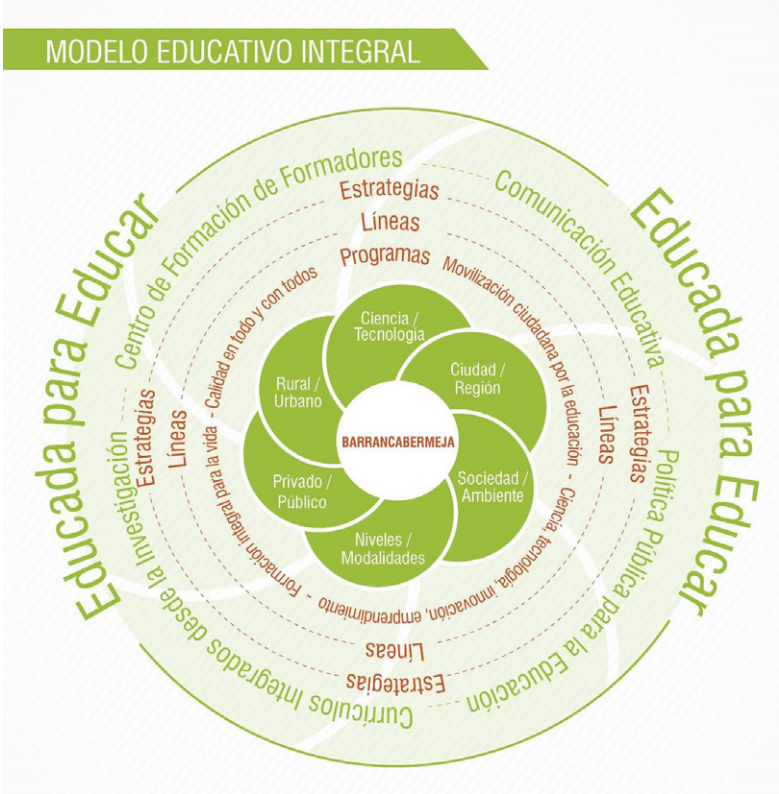
Taller de validación: a partir de los hallazgos en la etapa previa, se planteó un taller con los actores significativos de los sectores educativos, sociales, gremiales, productivos y el ciudadano de la Región, donde conocieran las líneas relevantes del Modelo Educativo Integral de la ciudad.

Etapa II. Diseño del Modelo

Fase 1. El Modelo Educativo integral

"Por esto redondeó el mundo hasta hacer de él una esfera…que es la más perfecta de las figuras…" (Timeo, Platón)

Gráfico 4. Modelo Educativo Integral de Barrancabermeja



En primer lugar, el gráfico enuncia lo que la imagen aclara: es un Modelo Educativo Integral. Luego, para demostrarlo, asume el círculo como su fundamento. Lo hace con la intención de establecer la perfección como metáfora de la acción individual y colectiva en clave de mejorar cada vez más los diferentes procesos de la ciudad-región. Un círculo general enmarca otros círculos, con propiedades diferentes, que se contraen de manera concéntrica hasta la ciudad de Barrancabermeja como núcleo de toda la propuesta. Veamos detenidamente las características de esos círculos:

El círculo más profundo, el núcleo del Modelo, es la ciudad de Barrancabermeja, en mayúsculas, para simbolizar su importancia capital. Este círculo, rodeado por otros cinco círculos mayores (en verde), forma el círculo mayor de integraciones. Estos círculos mayores, parcialmente visibles, pueden imaginarse completos para descubrirlos sobrepuestos unos con otros, y unidos entre sí por el Núcleo Ciudad. Es decir, integraciones de diferentes lógicas que son, a su vez, integradas por y para la Ciudad: lo rural y lo urbano, ciencia y tecnología, la Ciudad y la Región, la sociedad y el ambiente, los niveles y las modalidades educativas, lo privado y lo público.

Estas duplas, recíprocamente dependientes, no están integradas per se: la integración es el objetivo que se alcanza mediante diferentes acciones estratégicamente planeadas y

sistemáticamente desarrolladas. En este sentido, Programas es el siguiente círculo desde el centro hacia la apertura más general de una ciudad Educada para Educar. Este círculo, que cambia de color, representa el cambio de lo realmente existente a lo que el Modelo mismo conlleva de acción para alcanzar las integraciones: por tanto, estos cuatro programas emergen, ampliando el campo de acción educativa, de las seis duplas con necesidad de integración: Movilización Ciudadana por la Educación, Formación Integral para la Vida, Calidad en todo y con Todos, Ciencia, Tecnología e Innovación + emprendimiento, son los continentes de contenidos presentados como acciones con propósitos específicos de transformación de los sujetos, las prácticas y los procesos en la Ciudad.

Que estos programas se presenten con nombre propio expresa, además, la claridad de la acción en tiempos largos. Es decir, actuaciones que no responden simplemente al azar o a las contingencias, sino que ese azar y estas contingencias están previstas dentro de una planeación con alcances verificables a simple vista. El círculo contiguo, sin embargo, ya no presenta la claridad enunciativa del precedente, sino que se expresa, con guiones continuos, de qué manera el correlato necesario de esos Programas son Líneas de Acción. Estas se hacen operativas en el siguiente círculo, Estrategias, también en guiones rojos, con similar número de intersticios entre ellos, para mostrar los flujos, los reenvíos e integración entre todas las partes.

Además, entre los círculos segmentados (en rojo) se produce una sensación de ampliación del alcance y concreción del modelo, pues de los Programas se desprenden en Líneas más numerosas, y estas, a su vez, se multiplican en estrategias de intervención y de acción. Pero, ¿cómo evitar que esta sana sensación de ampliación se convierta en atomización y evanescencia? Se logra mediante la articulación de otro círculo más, Proyectos, que sirve para concretar la multiplicidad prevista de estrategias y de acciones para lograr las integraciones propuestas y, por esta vía, llegar al círculo más abierto del modelo, que es, al mismo tiempo, lo exterior y el núcleo mismo: es decir, el modelo al expresar desde los bordes ser Educada para Educar trae a la imaginación y el entendimiento la idea de la ciudad de Barrancabermeja; pero cuando se mira desde el centro y se lee el nombre de la Ciudad, se comprende de inmediato que es la Ciudad Educada para Educar.

¿Educada para Educar? En efecto, la educación es educarse. Por tanto, lo que expresa el Modelo Integral, con su pertinaz circularidad, reconoce primero la necesidad de educarse, es decir, cada persona, gremio, institución, campaña, comparta la idea general de una identidad propia, de una forma de estar en la sociedad, y, con base en esa identidad en constante construcción, proponga las formas de la educación para consolidarla y transformarla en su constante refinamiento para el bienestar de las personas.

Fase 2: afinamiento de la perspectiva educativa

En esta Fase se hizo articulación con las Etapas y Fases anteriores, produciendo ajustes en relación con lo trazado, lo deseado, y las posibilidades de operacionalización del Modelo Educativo Integral, que se delinean como las estrategias a implementar y sus mecanismos de evaluación y mejora.

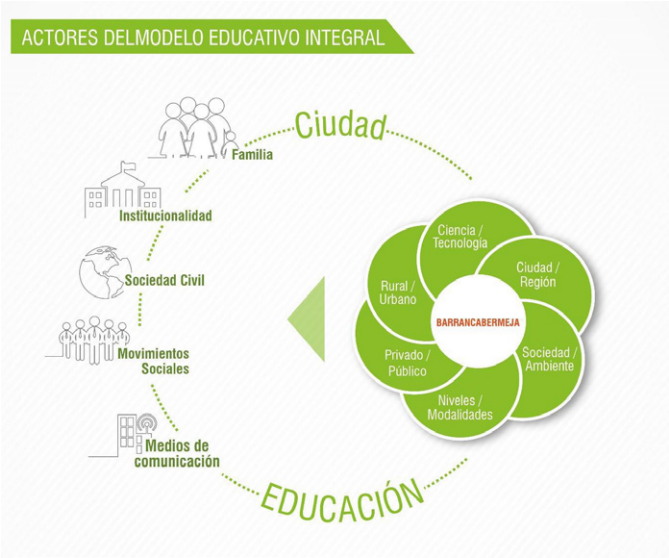
Para garantizar la participación de la comunidad se continuó el trabajo con el componente transversal de Movilización social y comunicación; asegurando, a la vez un alto nivel de participación social y de pertenencia y apropiación por parte de la ciudadanía barraqueña.

Discusión y conclusiones

La explicación científica, así como cualquier necesidad argumentativa, representa un problema de comunicación que requiere asumirse desde diversas posiciones epistemológicas y prácticas. Precisamente, una de las formas privilegiadas de la enseñanza de las ciencias es la creación de modelos mediante los cuales la relación entre explicación científica y apropiación se haga cada vez más significativa. En idéntico sentido se utilizan modelos en el marco de propuestas educativas, para la construcción de las subjetividades colectivas, en las cuales se requiere la construcción de un estado mental adecuado para alcanzar un imaginario colectivo que reconozca, apropie y se convierta en vocero natural de la propuesta modelada.

En este orden de ideas, la apropiación social del modelo educativo integral para la ciudad recrea un *continuum* que va cerrando las brechas sociales que imposibilitan a los actores alcanzar los niveles de crecimiento y desarrollo suficientes y necesarios para la construcción de un bien colectivo, como es la *ciudad pensada como educada para educar*. Son los actores del modelo los que dinamizan su implementación, emergen de la interrelación de las integralidades propuestas: lo rural y lo urbano, ciencia y tecnología, la ciudad y la región, la sociedad y el ambiente, los niveles y las modalidades educativas, lo privado y lo público, con el fin de ir definiendo los roles y responsabilidades a asumir en el modelo, en tanto un modelo no se concibe como un fin en sí mismo sino como la suprema realización de los quereres y los deberes en un sentido estrictamente humano.

Gráfico 5. Actores del Modelo Educativo



A partir de esta lógica de humanización del modelo emergen entonces la institucionalidad, la sociedad civil organizada (las ciudadanías) y los movimientos sociales, con sus diferentes niveles de participación y *praxis*, para definir sus corresponsabilidades hacía, si se quiere, la operacionalización del modelo.

No se concibe un modelo de ciudad educada para educar al margen de lo humano, del reconocimiento del otro y de lo otro y su validación y legitimación como sujetos activos sea cual fuere el rol que se asumiere desde el contexto circundante donde construyen sus historia, sus anhelos, sus posibilidades y sus horizontes, en tanto el Modelo Educativo Integral se constituye en una mampara que dinamiza la ciudad en términos de lo humano, lo posible, lo creíble y lo certero.

Son los hombres y mujeres de a pie quienes apropian, construyen, permiten y definen el qué, el cómo, el para qué y el dónde tiene pertinencia un modelo pensado desde ellos y para ellos hacia un contexto donde las prácticas cotidianas den cuenta de un presente posible y de un posible imaginable, como es la ciudad educada para educar.

Referencias bibliográficas

ANDRÉU, A. Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Disponible en: http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf. Revisado en: 18 de septiembre de 2014

BARDIN, L. (1996). Análisis de contenido. Madrid: Akal.

BERTRAN, R. (2006). Los proyectos educativos de ciudad. Gestión estratégica de las políticas educativas locales. Buenos Aires: Cideu.

DIAGNÓSTICO RÁPIDO PARTICIPATIVO, Documento institucional adaptado por Visión Consultores Diciembre de 2010.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, M. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

GADAMER, H. (2000). La educación es educarse. Barcelona, Paidós.

GALEANO, M. (2007). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La carreta editorial.

JAEGER, W. (2001). Paideia: Los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica, México.

MACKERNAN, J. (2001) Investigación y currículum. Madrid: Ediciones Morata.

MIRALLES, A. ET AL. (2000). Voces Ciudadanas. Una idea de periodismo público. Medellín: Editorial UPB.

NOGUERA J. (1998). Técnica de la Entrevista, en: Seminario de desarrollo de habilidades directivas, Barcelona, ESADE.

NUSSBAUM, M. (2005). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. España: Paidós Ibérica.

PRIETO RODRÍGUEZ Y J.C. (2002). Paso a paso en el Grupo Focal. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

STENHOUSE, L. (2004). La Investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

VASCO, C.; HERNÁNDEZ, M. Y ORTÍZ, S. (1995). Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Colección Documentos de la Misión. Bogotá: Presidencia de la República-Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional - Colciencias.

CRIANÇA - SUJEITO DE DIREITOS: COMPARANDO A ABRANGÊNCIA DAS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Antunes, Jucemara
Professora de Ensino Básico Técnico Técnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM e Doutoranda em Educação pela UFSM e pela Universidade de Valencia (UV)-
Santa Maria -RS, Brasil
jucemaraantunes@gmail.com

Arruda da Silva, Ticiane
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria -RS, Brasil
ticianearrudadasilva@gmail.com

Carneiro Sarturi, Rosane
Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Administração Escolar. Professora credenciada na Pós-Graduação de Especialização em Gestão Educacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa 02: Práticas Escolares e Políticas Públicas.
Santa Maria -RS, Brasil
rcsarturi@gmail.com

Santos Zwetsch, Patrícia Dos
Mestranda em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria-RS, Brasil
pathyzwetsch@gmail.com

Resumo

O reconhecimento da condição da criança como sujeito de direitos percorre uma história configurada por lutas, avanços e desafios, para que a criança tivesse assistência familiar e do Estado para que a mesma fosse protegida e reconhecida como um sujeito de direitos. O movimento iniciou-se a nível mundial tendo como principais marcos internacionais, a Declaração de Genebra (1924), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989). A primeira Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como Declaração

de Genebra em 1924, ressalta a preocupação da proteção e auxílio à infância enfocando o atendimento às necessidades de sobrevivência das crianças (Soares,1997). A condição da criança, como prioridade absoluta e sujeito de direitos, é proclamada com a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, entre os direitos destaca-se o direito à educação gratuita. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, proclamada em 1989, constituiu-se em um tratado internacional que enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais. Para tanto, objetiva-se nesse estudo analisar a abrangência das influências dos marcos internacionais comparando-as com o ordenamento legal dos direitos da criança de zero a cinco anos de idade no Brasil. Para a realização deste estudo optou-se pela pesquisa documental e Educação Comparada (EC), pois a partir dos passos do método comparativo, será possível descrever e comparar as orientações de organismos internacionais como fenômeno presente nas políticas públicas educacionais no Brasil com vistas a legitimar a EI como direito de todas as crianças. Nesse sentido destaca-se que os documentos internacionais contribuíram para uma imagem da criança como sujeito de direitos e a propagação de um discurso de proteção à infância que influenciaram diretamente na elaboração de políticas públicas em defesa dos direitos da infância no Brasil inclusive, entre eles, o reconhecimento do direito a educação.

Abstract

The recognition of the child's status as a subject of rights runs a story shaped by struggles, achievements and challenges, so the child had family and state assistance to be protected and recognized as a subject of rights. The movement began in the world with the main international frameworks, the Declaration of Genebra (1924), the Universal Declaration of Children's Rights (1959) and the Convention on the Rights of the Child (1989). The first Declaration of the Rights of the Child, known as the Declaration of Genebra in 1924, underscores the concern of protection and assistance to children focusing on meeting the needs of child survival (Soares, 1997). The child's condition as an absolute priority and subject of rights is proclaimed in the Universal Declaration of Children's Rights in 1959, between the rights emphasizes the right to free education. The United Nations Convention on the Rights of the Child, proclaimed in 1989, was an international treaty that sets out a wide range of fundamental rights. Therefore, this study aims to analyze the scope of the influences of international benchmarks comparing them with the legal system of zero to five years children's rights in Brazil. For this study we chose to document research and Comparative Education (EC), as from the steps of the comparative method, you can describe and compare the guidelines of international organizations such as this phenomenon in educational public policies in Brazil with a view to legitimize EI as a right of all children. In this sense, it is emphasized that the international documents contributed to an image of the child as a subject of rights and the spread of a protective speech to children who directly influenced the development of public policies in defense of children's rights in Brazil even among them, the recognition of the right to education.

Palavras chaves: Educação Infantil; direitos; políticas públicas educacionais.

Keywords: Early Childhood Education. Rights. Educational Public Policies.

Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e apresenta um recorte de uma pesquisa e tem como objetivo comparar as orientações legais subjacentes nas políticas educativas supranacionais de caráter global com as nacionais observando o atendimento a infância e seus direitos.

O reconhecimento dos direitos da infância e da criança como sujeito de direitos é recente. A história dos direitos da infância, assim como a história da criança, é uma construção social configurada pelo caráter paradoxal quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e aos entraves para sua efetivação.

No século XX, o discurso acerca da infância atribuiu- lhe o estatuto de sujeito de direitos, sendo construída com base na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais, entre os quais: a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Segundo estudos realizados por Soares (1997), até o século XVI não havia o reconhecimento dos direitos e das necessidades das crianças, pois estas eram subjugadas pelo poder sem limites dos pais. A condição da criança na sociedade gradualmente passa a ser modificada a partir do século XVI:

É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos. (SOARES, 1997, p.78)

Como autor acima menciona, a criança passa a ser reconhecida como uma categoria social com necessidades de proteção. Porém, será no século XX que novos significados serão atribuídos à infância," [...] através de uma nova conscientização de que as crianças eram fontes humanas essenciais, de cuja dimensão maturacional iria depender o futuro da sociedade" (SOARES, 1997, p.78).

Dando continuidade, a origem e o desenvolvimento do processo de criação dos Direitos da Criança inicia-se nos séculos XVII e XVIII com a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão, sucedida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Os trabalhos pioneiros em defesa do reconhecimento dos direitos da infância, segundo Soares (1997), encontram-se nas lutas da inglesa Eglantine Jebb (1914), responsável pela fundação de um movimento internacional de discussão das repercussões das guerras na vida das crianças, o Save the children Fund International Union, o qual se tornou base para que, em 1923, fosse promulgada a Primeira Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como Declaração de Genebra.

Conforme Soares "[...] o texto da Declaração ressalta um discurso da proteção e auxílio à infância enfocando o atendimento às necessidades de sobrevivência das crianças" (1997, p.80).

No ano de 1946, como resultado da necessidade de assistência às crianças órfãs da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o United Nations

Internacional Child Emergency Fund (UNICEF) visando à criação de um fundo internacional de ajuda à infância necessitada, cuja atenção inicial foi destinada às crianças da Europa, China e refugiados da Palestina.

Em 1953, a UNICEF, tornou-se um órgão permanente da ONU e, em 1958, seus investimentos passaram a incorporar os serviços sociais para a criança e suas famílias, abrangendo também os serviços de educação. Como decorrência desses processos e dos movimentos em defesa dos direitos a inância, a condição da criança como sujeito de direitos, é proclamada com a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959.

Nesse sentido, busca-se nesse artigo analisar a abrangência das influências dos marcos internacionais comparando-as com o ordenamento legal dos direitos da criança de zero a cinco anos de idade no Brasil.

Para tanto, para responder ao objetivo proposto, optou-se pela educação comparada pois, considera-se a comparação como a possibilidade de proporcionar um conhecimento específico de cada elemento observado, como um campo possível de regularidades, semelhanças, diferenças e possibilidades. Nessa perspectiva, procura-se descrever o percurso histórico acerca das políticas em defesa dos direitos da infância a partir dos contexto de influência[1] dos marcos internacionais comparando-os com o contexto de produção de texto[2] das principais legislações brasileiras que asseguram no ordenamento jurídico os direitos da criança, em especial, o direito a educação.

1. Percuso histórico das políticas públicas em defesa dos direitos da criança

O reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos percorre uma história configurada por lutas, avanços e desafios, para que a criança que a criança tivesse assistência da família e do Estado fosse protegida e reconhecida como um sujeito de direitos.

[1] De acordo com Bowe e Ball (1992), o contexto de influência (context of influence) é caracterizado pelo espaço em que os discursos políticos são construídos e os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a política, o que advém do embate de interesses entre grupos diversos. Esse contexto está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, pois o discurso em formação algumas vezes consegue amparos e outras, têm suas bases fragilizadas por discursos mais amplos, que também exercem influência.

[2] O contexto da produção de texto (context of policy text production), segundo Bowe e Ball (1992), está articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos são a concretização de uma política e surgem como resultado de disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Tais representações ganham forma em textos legais oficiais e documentos políticos, comentários sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, dentre outros.

Figura 1. Contextos que influenciaram a luta pelos direitos da criança

Fuente: Organizada pelas autoras.

O movimento iniciou-se a nível mundial tendo como os principais marcos internacionais, a Declaração de Genebra (1924), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

A primeira Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como Declaração de Genebra no ano de 1924, ressalta a preocupação da proteção e auxílio à infância enfocando o atendimento às necessidades de sobrevivência das crianças (SOARES,1997) .

A condição da criança, como prioridade absoluta e sujeito de direitos, é proclamada com a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, entre os direitos destaca-se o direito à educação gratuita e ao lazer infantil, sétimo de seus princípios estabelece:

Princípio VII - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. [...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.[...] (UNICEF, 1959)

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, proclamada em 1989, constituiu-se em um tratado internacional, visto ser ratificado por 192 países que teve por objetivo

[...] reunir em um único documento as diferentes medidas internacionais de proteção à criança representando um forte instrumento inovador, internacionalmente reconhecido dos direitos das crianças, sendo assim um marco fundamental no percurso da construção e definição de um estatuto digno para todas as crianças (FULLGRAF, 2001, p.33).

A Convenção sobre os Direitos da Criança em seus 54 artigos enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais (civis e políticos) e direitos econômicos, sociais e culturais:

A Convenção define como criança qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade (artigo 1o), cujos "melhores interesses" devem ser considerados em todas as situações (artigo 3o). Protege os direitos da criança à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento (artigo 6o), e suas determinações envolvem o direito da criança ao melhor padrão de saúde possível (artigo 24), de expressar seu ponto de vista (artigo12), e de receber informações (artigo 13). A criança tem o direito de ser registrada imediatamente após o nascimento, e de ter um nome e uma nacionalidade (artigo 7o), tem o direito de brincar (artigo 31), e de receber proteção contra todas as formas de exploração sexual e de abuso sexual (artigo34). (MARCÍLIO, 1998, p.49).

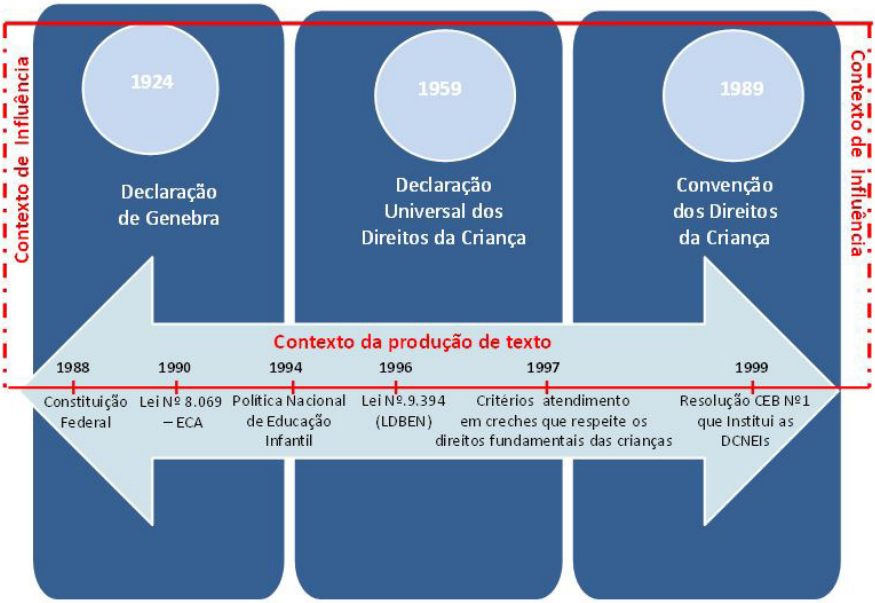
O conjunto de direitos dispostos no texto da Convenção pode ser agrupado em três categorias:

– Direitos relativos à provisão – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; – Direitos relativos à proteção – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; – Direitos relativos à participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (SOARES, 1997, p.82).

Os documentos internacionais contribuíram para uma imagem da criança como sujeito de direitos e a propagação de um discurso de proteção à infância que influenciaram diretamente na elaboração de políticas públicas em defesa dos direitos da infância no Brasil inclusive, entre eles, o reconhecimento do direito a educação.

Para compreender a abrangência das influências dos marcos internacionais no ordenamento legal dos direitos da criança no Brasil, sistematizamos a figura abaixo, destacando as principais legislações brasileiras que buscam legitimá-los.

Figura 2. Direitos da Criança: Documentos internacionais e os dispositivos legais no Brasil



Fonte: : Elaborado pelas autoras, a partir dos marcos internacional e legislações no Brasil.

Como referenciado anteriormente, a construção dos direitos da criança percorre uma história configurada por lutas, avanços. No contexto brasileiro, muitos desafios, para que os princípios estabelecidos nos dispositivos legais sejam incorporados ao quadro legal específico. Sendo que em relação às políticas de atenção aos direitos da infância, observa-se que desde 1988 busca-se na legislação reconhecer a criança como cidadã. Sendo que com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)

[...] emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social. (ANGOTTI, 2006, p.18)

A Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988) estabeleceu a responsabilidade do Estado pela educação infantil em creches e pré-escolas, conforme o Artigo 280, inciso IV, e também o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) em ter assegurada a assistência gratuita aos seus filhos e dependentes, desde o nascimento até 5 anos em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Ao analisa-se a história do atendimento à infância que antecede a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) observou-se o predomínio da ação da assistência social à infância desenvolvida por várias instituições.

A Constituição Federal de 1988, segundo pesquisadores sobre a infância, contribuiu para a afirmação de uma nova concepção em relação à criança e às instituições de educação infantil:

Impunha-se, assim, a partir da Carta Constitucional, a superação da tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que, pela primeira vez na nossa história afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola. (CRAIDY, 2002, p.58)

Em defesa dos direitos das crianças, no âmbito legal, foram sancionadas novas legislações no quadro das políticas públicas para a infância, enfatizando as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado.

Em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da Lei Nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990). Nesse contexto, foi legislada uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e aos adolescentes e reconhece e reafirma os dispositivos constitucionais em relação à condição de crianças.

Os artigos 3º e 4º enfatizam a concepção de proteção integral e estabelecem as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos para a infância e a adolescência.

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Os artigos 53º e 54º, um faz referencia a contribuição da educação ao desenvolvimento pleno da pessoa, à conquista da cidadania e à qualificação para o trabalho, destacando, ainda, aspectos fundamentais da educação como política pública quanto à necessidade de igualdade de condições para o acesso à escola pública e na sequencia enfatiza a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.
O ECA estabelece, ainda, a criação de instrumentos na defesa do atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes, que são os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC), a partir dos princípios definidos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, formulou diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil. Neste documento é reconhecido o direito das crianças pequenas à educação, valorizando o papel da infância no desenvolvimento do ser humano e, sobretudo, a importância da educação na construção da cidadania.

As diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Infantil baseiam-se em sete princípios e propõe diretrizes pedagógicas para as instituições creches e pré-escolas, apresentando como funções complementares e indissociáveis da educação infantil o cuidar e o educar, em complementação à ação da família.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), legitima o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, promulgado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no ECA (BRASIL, 1990). De acordo com o artigo 29, a educação infantil deverá favorecer o pleno desenvolvimento das crianças, sendo oferecida como complemento, e não em substituição à educação da família:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996a)

O referido artigo traz prerrogativas de uma proposta de educação infantil que anuncia o direito da criança ao seu desenvolvimento, "porém não se poderá prescindir de uma ação integrada entre diferentes perspectivas advindas de políticas outras, tais como de ação social, de saúde, de cultura" (ANGOTTI, 2006, p.18).

Em 1997, foi elaborado o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1997), enfatizando a importância da educação infantil na defesa dos direitos das crianças. O apresenta um conjunto de direitos a serem assegurados:

Nossas crianças têm direito à brincadeira. Nossas crianças têm direito à atenção individual. Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante. Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza. Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde. Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto. Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos. Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 1997, p.11)

Considerando o ordenamento legal, no qual tem se baseado as políticas de atendimento a primeira infância, entre elas a política de educação para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil, em 1999, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs a partir da Resolução Nº 1 de 7 abril de 1999 (BRASIL, 1999).

As DCNEIs propuseram novas demandas para as instituições da área, especialmente em relação às orientações curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos. O referido documento estabelece as diretrizes, princípios, fundamentos e procedimentos que deverão orientar as instituições de educação infantil quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

No ano de 2006, o MEC apresentou o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação (BRASIL, 2006a). O documento destaca a necessidade da indissociabilidade entre cuidar e educar, o papel complementar das instituições de EI à educação familiar, o direito da criança à educação infantil, a inclusão de crianças com necessidades especiais e o brincar como forma privilegiada de a criança conhecer o mundo e a formação de professores.

Em 2009, foram elaboradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) através da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

Considerações finais

Sendo assim, ao pensar na criança e seus direitos, nos reporta a refletir sob vários aspectos. Entre eles, o direito a educação, como um dos direitos sociais da criança. Sendo que, a consolidação desse direito resultou de processos históricos originados inicialmente no contexto mundial e que influenciou amplamente a elaboração de políticas públicas no Brasil em prol dos direito para crianças, em especial a educação.

Posteriormente, ratifica-se que a elaboração dos documentos legais que contemplem a Educação Infantil como etapa de extrema importância para a formação da criança, envolvendo o cuidar e o educar, bem como, buscaram também garantir o estatuto da criança como sujeito histórico e de direitos.

Ao analisar a trajetória das leis e dos documentos oficiais que regem o direito a educação para crianças de zero a cinco anos no país, demonstra que muitos avanços foram conquistados para que o direito a educação fosse reconhecida no quadro das políticas públicas, porém muitos desafios, ainda, se fazem presentes para que seja oferecida uma educação de qualidade todas às crianças brasileiras. Para tanto, são necessários investimentos do Estado em políticas e dispositivos legais para a efetivação dos direitos das crianças.

A esse respeito, Tomás e Soares ressaltam [...] o "hiato" existente entre os termos internacionais e a realidade local de milhões de crianças (2004, p.42). Nesse ínterim, pode-se dizer que a abrangência das influências dos marcos internacionais na construção dos direitos da infância, é complexa ao compará-las com o ordenamento legal dos direitos da criança de zero a cinco anos de idade no Brasil.

Complexa, porque a tendência reguladora dos organismos internacionais, dentre eles a ONU, UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) definem mundialmente um conjunto de metas e diretrizes acerca dos direitos da criança mas não garantem que as mesmas sejam implementadas em cada país, pois ao definir globalmente dispositivos de proteção sobre os direitos da infância, não se leva em consideração a realidade e necessidade de cada país.

Por fim, a construção dos direitos das crianças percorre uma história configurada por lutas, avanços, embates e desafios para que os princípios estabelecidos nos dispositivos legais internacionais sejam incorporados ao quadro legal específico do Brasil, mas ainda precisa-se fomentar a elaboração de políticas públicas para a infância garantindo legalmente seus direitos em especial a uma educação infantil de qualidade que assegure a criança a ser protagonista nos espaços institucionais.

Referencias bibliográficas

ANGOTTI, M. (Ed.). (2006). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A (1992). Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge.

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.

_____. (1999). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução Nº 1/1999. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

_____. (2009). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução Nº 5/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

_____. (2008). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/90. Brasília: Editora do Ministério da Saúde.

_____. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Brasília: MEC.

_____. (1994). Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI.

_____. (2006). Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB.

CRAIDY, C. M. (2002). A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: M.L.A. Machado (Ed.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, p. 57-63.

FULLGRAF, J.B.G. (2001). A Infância de papel e o papel da infância. Florianópolis.

ONU. (1989). Convenção dos Direitos da Criança. Organização das Nações Unidas. Nova York.

SOARES, N.F. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade. In: M. Pinto, M.J. Sarmento (eds.) As crianças: contextos e identidades. Braga, Pt: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

SOARES, N.F. (2006) A investigação participativa no grupo da infância. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 1, pp. 25-40, jan/jun.

TOMÁS, C. Y SOARES, N.F. (2004). O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In: V Congresso Português de Sociologia. Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção. Porto.

UNESCO (1990). Declaração Mundial de Educação para Todos. Paris. (Tradução brasileira). Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>

UNICEF. (1959). Declaração universal dos direitos das crianças. UNICEF, 20 de Novembro.

EDUCACIÓN CIUDADANA PARA CIUDADES EDUCADORAS

Delgado S.G., Kenneth
UNMSM, Lima, Perú
kdelgado@terra.com.pe

Resumen

La Educación Ciudadana constituye un verdadero reto para nuestras sociedades, porque contribuye a cimentar las bases de la democracia como valor y aspiración colectiva. El comportamiento caudillesco de los liderazgos ha desvalorizado la política y altera la convivencia, centralizando en muy pocas personas - o hasta en una sola - las complejas decisiones sobre lo que se debe hacer en la comunidad local, en una región o el país.

Con el desarrollo de una Educación Ciudadana se pueden crear las condiciones para construir una nueva ciudadanía, que esté comprometida con la organización de la sociedad en la defensa de la democracia. Con ello se pueden generar oportunidades para una mejor participación de los ciudadanos en lo que se llama la sociedad civil. Esto significa lograr una participación activa en la formulación de las políticas públicas, con miras a cambiar el Estado que tenemos por otro radicalmente democrático. El profesor Paulo Freire contribuyó mucho en la búsqueda de una educación promotora de la ciudadanía mediante sus diversas publicaciones

Abstract

Citizenship Education is a real challenge for our societies, because it helps to lay the foundations of democracy as a value and collective aspiration. The caudillo leadership behavior has debased political and alters coexistence, centralizing very few people - or even in one - the complex decisions about what to do in the local community, in a region or country.

With the development of citizenship education can create the conditions for building a new citizenship, that is committed to the organization of society in the defense of democracy. This can create opportunities for better participation of citizens in what is called civil society. This means achieving an active participation in the formulation of public policies, with a view to changing the state we have another radically democratic. Professor Paulo Freire contributed a lot in search of a promoting citizenship education through its various publications.

Palabras clave: educación ciudadana, democracia, ciudades educadoras.

Keywords: citizenship education, democracy, educators cities.

Introducción

La Educación Ciudadana puede facilitar las condiciones para construir una nueva ciudadanía, que esté comprometida con la organización de la sociedad en defender la democracia y darle contenido significativo. Con ello se pueden generar oportunidades para una mejor participación de los ciudadanos en la sociedad civil. Esto significa participar activamente en la formulación de las políticas públicas mediante mecanismos de consulta, en la perspectiva de cambiar el Estado que tenemos por otro que sea radicalmente democrático.

Paulo Freire contribuyó mucho en la búsqueda de una educación promotora de la ciudadanía mediante sus diversas publicaciones, desde Educación como práctica de la libertad y Pedagogía del Oprimido. Debemos precisar algunas variables e indicadores que pueden servirnos para caracterizar una propuesta de educación ciudadana, en el contexto de una comunidad urbana que aspire a ser ciudad educadora, como las que ya existen en varios lugares del mundo y que están organizadas en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), desde que fuera constituida en Barcelona, el año 1990, con ocasión del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.

Paulo Freire se refirió a una educación para y por la ciudadanía cuando en Sao Paulo, el 19 de marzo de 1997, en una entrevista a TV Educativa de Río de Janeiro, habló de sus ideas acerca de la escuela ciudadana (Gadotti, 2006, p. 39): "La Escuela Ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La Escuela Ciudadana, entonces, es una escuela que hace realizable la ciudadanía de quien está en ella y de quien viene a ella. Ella no puede ser una escuela ciudadana en sí y para sí. Ella es ciudadana en la medida misma en que se ejercita en la construcción de la ciudadanía de la que usa su espacio. /...una Escuela Ciudadana es una escuela de comunidad, de compañerismo. Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia". Paulo Freire asociaba ciudadanía con autonomía. Afirmaba que el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada persona es un imperativo ético y no un simple favor que se podría conceder o no.

1. Escuela y educación ciudadana

Tanto en su concepción como en su práctica, la Escuela Ciudadana se traduce por diferentes nombres y características que le son propias. Lo que interesa no es tanto el nombre, sino la práctica de una escuela que atienda a las necesidades de los niños, los adolescentes y los adultos, que contribuya para lograr en todos una vida más saludable y productiva. No podemos separar el concepto de ciudadanía del de autonomía.

Un ejemplo destacable de Escuela Ciudadana es la de Porto Alegre (Gadotti, 2002:2). En Porto Alegre, Brasil, esta escuela comprende tanto el planeamiento participativo como la autonomía

de la escuela con la intención de asegurar la calidad educativa y, explícitamente, asumir que la ciudadanía es ejercicio de práctica democrática. Es necesario que la sociedad no sea concebida como un conjunto de consumidores sino como un conjunto de ciudadanos, con derechos y obligaciones.

Entre 1993 y 1996 la municipalidad de Belo Horizonte (capital del estado de Minas Gerais), desarrolló una experiencia llamada Escuela Plural (Gadotti, 2002:2), que ha servido de ayuda para que muchos municipios elaborasen su política educativa para una educación para y por la ciudadanía. La Escuela Plural llevó ese nombre por manifestarse como una muestra de aplicación de la política educativa del municipio a partir de la pluralidad de experiencias emergentes en la red municipal de educación.

En el caso peruano, se debe resaltar que en 1990, para hacer frente al terrible shock que impuso el gobierno de Alberto Fujimori, con una devaluación traumática de la moneda peruana frente al dólar, se constituyó un comité de gestión en el municipio de Ate Vitarte (Cono Este de la ciudad de Lima), con la participación de diversas organizaciones de base, como los comedores populares, asentamientos humanos, asociaciones de padres de familia, iglesia, etc. Su labor se orientaba principalmente a salvaguardar la alimentación de los niños y la lucha por sobrevivir.

Dos años después, los pobladores organizados decidieron impulsar diversas reuniones para identificar necesidades de tipo educativo en Ate Vitarte y elaborar una propuesta, un proyecto educativo para el distrito con proyección al Cono Este, que también es una importante vía de penetración hacia la sierra del país.

Así a iniciativa de unos ochenta y nueve comedores populares, con la participación del municipio y los profesores organizados, se convocó a una gran movilización por más y mejor educación que llevaría a un Primer Encuentro Educativo Distrital de Ate Vitarte, al cabo de unos meses. El evento se realizó los días 8 y 9 de julio de 1994, (Delgado, 2005) con la asistencia de algo más de doscientas personas entre docentes, iglesias, organizaciones juveniles, padres de familia, comedores populares, asociaciones de pequeñas y microempresas, organizaciones no gubernamentales, etc., para debatir de manera conjunta algunas propuestas de solución a los principales problemas del distrito.

Las propuestas fueron estructuradas alrededor de cuatro ejes temáticos:

1.1.1. Educación e identidad.- Para valorar en la escuela las costumbres y celebraciones, e implementar las escuelas para padres considerando la variable intercultural.

1.1.2. Educación, sobrevivencia y medio ambiente.- Se propuso un currículo interdisciplinar sobre dietética y nutrición, hierbas medicinales, plantar árboles y erradicar el uso de los agroquímicos, organizar comités de salud en cada escuela y que en la directiva de las asociaciones de padres de familia (APAFA) haya una secretaría de salud que se pueda encargar de supervisar a los quioscos que expenden alimentos y bebidas.

1.1.3. Educación y democracia.- Propiciar un clima de compañerismo y tolerancia, coherencia entre el decir y el hacer, crear consejos estudiantiles y estimular relaciones horizontales, de afecto, confianza y participación. Además implementar jornadas pedagógicas por cada escuela o por zonas.

1.1.4. Educación y Trabajo.- Efectuar un censo de niños trabajadores, formar para el trabajo desde la educación inicial (educación preescolar en otros países), articular la escuela a un plan de desarrollo local, etc.

En abril de 1995, como fruto del trabajo colectivo que impulsó el comité de gestión de Ate Vitarte, me correspondió hacer la presentación de un libro elaborado por la comisión de educación. La publicación fue titulada Por una Educación para mi Distrito (Comité de Gestión de Ate Vitarte, 1995).

El libro que mencionamos era agradable a la vista, con muy buen diseño gráfico, que presentaba el diagnóstico y la articulación de diversas propuestas y proyectos para las cuatro zonas geográficas de Ate Vitarte: urbana, asentamientos humanos, Huaycán-Horacio Zeballos y la zona rural.

El libro da testimonio de la organización de voluntades colectivas, en momentos en los que primaba la desorganización y el individualismo en una sociedad marcada por el populismo autoritario de Fujimori, que acababa de hacerse reelegir. Fue un aporte educativo y democrático, que demostraba la construcción de una identidad plural y colectiva, desde las organizaciones sociales, de abajo hacia arriba, derrotando en la práctica a los dos autoritarismos que estaban afectando el quehacer político de aquellos años: el gobierno de Alberto Fujimori a partir del 5 de abril de 1992, de un lado, frente a la subversión representada principalmente por el fundamentalismo senderista (Partido Comunista del Perú, "Por el sendero luminoso de José C. Mariátegui"). Ambos autoritarismos habían producido una ola de represión e intolerancia, que debilitó a la organización popular y, además, desconfianza o indiferencia frente a los partidos políticos.

El diagnóstico y las propuestas que contiene el libro, fue resultado de la concertación de muchas personas e instituciones que durante varios meses habían intercambiado ideas y sugerencias, a fin de lograr un modelo alternativo de educación que responda a las necesidades e intereses de la colectividad de Ate Vitarte.

Estos son algunos ejemplos, entre varios, que nos sirven para dar testimonio de un movimiento educativo que crecía y se desarrollaba desde las comunidades, asociado a una concepción pedagógica y democrática, base de toda ciudadanía e inspirada en el pensamiento de Paulo Freire.

Siguiendo a Moacir Gadotti, (2002:3) podemos identificar algunos principios pedagógicos en este tipo de experiencias de educación ciudadana, que surgen de relaciones profundamente democráticas: 1) partir de las necesidades de los estudiantes y de las comunidades; 2) instituir una relación dialógica profesor-estudiante o educador-educando; 3) considerar a la educación como producción de nuevos saberes y no como transmisión y acumulación de conocimientos; 4) educar para la libertad y la autonomía; 5) respeto a la diversidad cultural; 6) defender la educación como un acto de diálogo para descubrir nuevos saberes; 7) el planeamiento participativo.

La Escuela Ciudadana inicialmente estuvo centrada en la democratización de la gestión y en el planeamiento participativo, pero al poco tiempo se amplió a la construcción de un nuevo currículo (interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural) y de relaciones sociales más humanizadoras, al momento de enfrentar nuevos problemas generados por el deterioro de la calidad de vida y el incremento de la violencia. De esta manera la Escuela Ciudadana se convierte en una Educación Ciudadana, porque rebasa el sentido restringido del término escuela o escolar.

En Porto Alegre (octubre de 2001), durante el Foro Mundial de la Educación, evento en el cual el autor de esta ponencia tuvo oportunidad de participar, el Instituto Paulo Freire coordinó el Primer Encuentro Nacional de Escuelas Ciudadanas. Después, durante el Foro Social Mundial (febrero de 2002), se desarrolló un Primer Encuentro Internacional de Escuelas Ciudadanas.

Posiblemente el Movimiento por la Escuela Ciudadana, que aparece a fines del siglo XX tenga mucho impacto en la educación durante la primera mitad del siglo XXI, similar al que ha tenido el Movimiento por la Escuela Nueva, que aconteció a fines del siglo XIX y que tuvo gran incidencia en el siglo XX. El movimiento de la Escuela Nueva se oponía a la educación tradicional, así como hoy el Movimiento de la Escuela Ciudadana se opone a la educación neoliberal.

2. Ciudades educadoras

Porto Alegre, integrante desde el año 2001 del Movimiento de Ciudades Educadoras, dio inicio a esa asociación, durante el X Seminario Nacional de Educación, llevado a cabo en dicha ciudad del 13 al 15 de mayo de 2002 (Gadotti, 2002) para abordar el tema: Culturas y ciclos de vida: desafíos de la (re)invención de la escuela en la Ciudad Educadora. Es la ciudad, como espacio de cultura, la que contribuye con la escuela y es la escuela, como espacio formativo frente al discurrir de la vida, la que se contextualiza en la ciudad y aporta para su educación.

La ciudad dispone de muchas posibilidades educadoras. El hecho de vivir en la ciudad ya va a constituir un espacio cultural de aprendizaje; pero la ciudad puede ser también intencionalmente educadora cuando, aparte de las funciones que le son propias (económica, social, política y prestadora de diversos servicios), puede favorecer en la formación del ejercicio ciudadano y, entonces, superar la concepción limitada de quedarnos con la idea de ser solo una ciudad de consumidores en vez de ciudadanos.

Para que una ciudad sea considerada educadora necesita impulsar y desarrollar el protagonismo de todas las personas - sean niños, adolescentes o adultos - en la búsqueda de asegurar el derecho de participar en una Ciudad Educadora. Allí todas las personas que la habitan tienen las mismas oportunidades de formación, desarrollo personal, uso del tiempo libre y descanso que la ciudad ofrece.

La Carta de las Ciudades Educadoras, aprobada en Barcelona en 1990 y revisada en Bolonia cuatro años después, afirmaba que "la satisfacción de las necesidades de los niños y de los jóvenes, en el ámbito de las competencias del municipio, presupone una oferta de espacios, equipamientos y servicios adecuados al desarrollo social, moral y cultural, a ser compartidos con otras generaciones. El municipio, en el proceso de toma de decisiones, deberá tener en cuenta el impacto de las mismas. La ciudad ofrecerá a los padres una formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y utilizar la ciudad en el espíritu del respeto mutuo.../...Todos los habitantes de la ciudad tienen el derecho de reflexionar y participar en programas educativos, y a disponer de los instrumentos necesarios que les permita descubrir su proyecto educativo, en la estructura y en la gestión de su ciudad..." (AICE, 1990, Preámbulo).

En este sentido, el concepto de Ciudad Educadora amplía el espacio clásico de la institución escolar. Ahora sus bibliotecas, bienes y servicios, teatros, iglesias, empresas, parques...todos los ámbitos de la ciudad son potencialmente educativos. La escuela tradicional deja de lado su lugar formal y se incorpora activamente a la vida urbana y todos ganan con eso: los educandos, los profesores, los padres de familia y la comunidad toda. La escuela se transforma en un nuevo lugar para construir ciudadanía.

La Ciudad Educadora, en cierto modo, hace posible concretar los propósitos del desarrollo urbano promoviendo la mejora de las condiciones del hábitat, con vida saludable, social, material y espiritual (cultura, educación y trabajo), una mayor eficacia social y mayor eficiencia económica del ambiente construido, que es la ciudad. La Ciudad Educadora preserva el medio ambiente y distribuye equitativamente los beneficios de una sociedad sostenible.

La Carta dice también que "...las ciudades de todos los países deben actuar desde su dimensión local como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática plena, promotoras

de una convivencia pacífica mediante la formación de valores éticos y cívicos, el respeto a la pluralidad de las diversas formas posibles de gobierno y el estímulo de unos mecanismos representativos y participativos de calidad" (AICE, 1990: Preámbulo).

Podemos hablar de Ciudad Educadora cuando existe ciudadanía plena, cuando se gestione con vigilancia o control social. Necesitamos ciudades productivas, democráticas y sostenibles, como se declara en la Carta: "9. La ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable. Para ello el gobierno local facilitará la información necesaria y promoverá desde la transversalidad, orientaciones y actividades de formación en valores éticos y cívicos" (AICE, 1990, p. 17).

El concepto de Ciudad Educadora se contrapone a la concepción neoliberal de la ciudad, que la considera solamente como un mercado. En este sentido, la publicidad favorece a la formación de consumidores, por medio de la difusión de valores que orientan hacia el individualismo y no al entorno sociocultural. Frente a esto hay una concepción alternativa que ya fue planteada por la

UNESCO con el nombre de ciudades del aprendizaje y educadoras (OEI-UNESCO, 2013, p. 52); se concibe a la ciudad como espacio educativo y, por tanto, para formar ciudadanos. El concepto de ciudad del aprendizaje y educadora corresponde al de una urbe grande o pequeña, que moviliza todos sus recursos para desarrollar y enriquecer su potencial humano; de esta manera se fortalece el crecimiento personal y la cohesión social; para ello asume e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales.

De esta manera, el concepto de ciudad educadora involucra al de ciudad del aprendizaje y, al mismo tiempo, esta última enriquece la idea de una ciudad educadora; alude a un aprendizaje intergeneracional y entre pares, en ámbitos formales, no formales e informales. Debemos recordar que se llama ámbito formal a la institución educativa o escolarizada, no-formal a lo que sea exterior a la institución educativa formal (en caso de eventos educativos extraescolares), e informal cuando son procesos no estructurados de enseñanza-aprendizaje, que ocurren por la interacción social, por los medios masivos de comunicación, la familia, etc.

La ciudad educadora o del aprendizaje involucra un enfoque más amplio y funcional para la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, frente a otros conceptos de mayor antigüedad como son el de educación permanente, sociedad alfabetizada, sociedad de la información o sociedad del conocimiento. En todo caso, la propuesta de una ciudad educadora tiene el poder de integrar a estos conceptos y otros también, como el de ciudades sustentables o sostenibles y saludables. Además de Porto Alegre en Brasil hay 55 ciudades de América Latina afiliadas a la AICE (OEI-UNESCO, 2013, p. 54); es el caso, por ejemplo, de Rosario en Argentina, Manizales en Colombia y Vallenar en Chile.

3. Hacer de Lima una ciudad educadora

Las ciudades, especialmente las grandes o metrópolis, están atravesando una situación difícil e insostenible que condiciona el estrés en sus habitantes. Las grandes ciudades tienen varios problemas como son el desempleo, el déficit de habitación, de transporte, de áreas verdes y la delincuencia, todo lo cual motiva la necesidad de su transformación en ciudades

educadoras. La educación y la cultura no pueden hacerlo todo porque la problemática comprende variables de naturaleza social, política y económica.

Como lo sostiene acertadamente Alicia Cabezudo, la Ciudad Educadora "constituye por sí misma un recurso educativo a través de su arquitectura, historia, topografía, leyendas urbanas, música y paisajes." (Cabezudo, 2015, p. 30) Es lo contrario a una ciudad violenta, consumista, depredadora del medio ambiente, que nos interpela con la indiferencia, el miedo y la falta de esperanza. Frente a esto necesitamos desarrollar una cultura de gobernabilidad democrática, que no se quede en lo crítico deliberativo y demuestre capacidad propositivo ejecutiva. Con la educación ciudadana impulsamos acciones de vigilancia social y participación democrática, que son factores indispensables para enfrentar la corrupción y el burocratismo.

Al iniciarse la gestión de la profesora Susana Villarán como alcaldesa provincial, la Municipalidad Metropolitana de Lima presentó el Proyecto Educativo Metropolitano (PEM), un documento base que fue sometido a procesos de consulta con los vecinos, organizados en cinco zonas: Norte, Sur, Este, Oeste y Centro. Se hicieron 138 consultas; también se han hecho consultas técnicas o especializadas a 25 expertos y más de 400 participantes. Todo esto se complementó con consultas realizadas a 14,751 estudiantes, de cuatro UGEL y doce distritos de Lima Metropolitana.(MML, 2011) Posteriormente el PEM se institucionalizaba para obtener legitimidad pública y convocar la participación de todos, hacia una amplia comunidad de aprendizaje colectivo.

El PEM está claramente vinculado al objetivo estratégico Nº 6 del Proyecto Educativo Nacional (PEN): "Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad". Aquí se puede apreciar la riqueza semántica que encierra el concepto de ciudad educadora, para conseguir una ciudad "...capaz de formar ciudadanos informados, propositivos y comprometidos con el desarrollo y bienestar de la comunidad." (Minedu-CNE, 2007:127) En el PEM se planteaban cinco objetivos, que son los siguientes (MML, 2011:19,20):

3.1. Lima es una ciudad donde primero son los niños y niñas, se les respeta y son prioridad.

3.2. Lima, ciudad inclusiva donde todos aprenden a tratarse como iguales.

3.3. Lima, ciudad que brinda diversas y variadas oportunidades de aprendizaje para aprender a pensar, investigar, reflexionar y crear.

3.4. Lima, ciudad próspera, sostenible y emprendedora, en donde adquirimos competencias y desarrollamos conciencia ambiental.

3.5. Lima, una ciudad abierta y democrática, con ciudadanos informados, deliberantes y democráticos.

Para lograr esto, y acorde con el objetivo estratégico 6 del PEN, se asume que la educación no está limitada al ámbito escolar o sistema educativo formal de Lima, sino que abarca ampliamente todo el potencial formativo de la ciudad; no solamente los establecimientos escolares sino todos los recursos y espacios que hayan más allá de ellos. Es que construir relaciones igualitarias y de convivencia democrática, erradicar la discriminación y preservar el medio ambiente, corresponde a diversos ámbitos y no solo a las instituciones o centros educativos. Para eso se necesitan unas escuelas que sean permeables y abiertas a la ciudad de Lima, que contribuyan a transformarla en ciudad educadora.

La escuela pierde misión humanizadora cuando se encierra en sí misma y deja de ser el lugar donde la gente aprende a ser persona, para convertirse en lugar donde niños y

adolescentes van para aprender a competir en el mercado. Por eso mediante el PEM se propone intervenir allí. El neoliberalismo, con su política de mercantilización de la educación afectó al desarrollo de la profesión docente. Es más, la política neoliberal impide una educación de calidad para todos, ya que el lucro requiere bajar los costos lo más que se pueda y eso afecta el derecho a recibir una educación que sea de alta calidad, porque costaría más.

El poder del profesorado está en su capacidad de reflexionar críticamente sobre la realidad para transformarla y, también, en la posibilidad de desarrollar compañerismo. Paulo Freire decía que una escuela transformadora era una escuela de compañerismo, por eso su propuesta educativa es una pedagogía del diálogo, del intercambio fluído, del encuentro. La palabra compañero viene del latín y significa "aquel que participa del pan" (Gadotti, 2002, p. 7). Implica una posición que sea al mismo tiempo crítica y solidaria. En este sentido, el rol de los educadores será de mucha importancia para motivar, organizar y viabilizar la educación ciudadana, para construir ciudades educadoras con la participación activa de toda la comunidad.

Conclusiones

1. El concepto de Ciudad Educadora amplía el espacio convencional de la escuela; se busca reconocer el potencial educativo de toda la ciudad. La Ciudad Educadora favorece a todos los que habitan en ella, preserva el medio ambiente y distribuye equitativamente los beneficios de una ciudad productiva, democrática y sostenible.

2. La propuesta de una Ciudad Educadora se contrapone a la concepción neoliberal de la ciudad, que la considera solamente como un mercado, e involucra al de ciudad del aprendizaje. Abarca lo intergeneracional y entre pares, en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal. La ciudad educadora o del aprendizaje involucra a otros conceptos afines y anteriores, tales como educación permanente, sociedad alfabetizada, sociedad de la información y otros.

3. La Escuela Ciudadana comprende el planeamiento participativo, la autonomía para asegurar calidad educativa y la ciudadanía como práctica democrática. En este sentido, la educación ciudadana es el potencial de la acción educativa movilizadora para afirmar derechos humanos, participación y desarrollo local. Esta, entonces, va más allá del aula y el ámbito escolar.

4. En el caso peruano hubo diversas experiencias que impulsaron y fortalecieron el concepto de educación ciudadana, que en el último quinquenio se materializó con el Proyecto Educativo Metropolitano de Lima y cuando el Ministerio de Educación incorpora a la Educación Ciudadana como área del Currículo Nacional.

Referencias bibliográficas

AICE: Carta de Ciudades Educadoras (2016). En: http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras. pdf Consultado: 3 de julio de 2016.

CABEZUDO, A. (2015): Educación de las comunidades en el espacio de la ciudad educadora, reflexiones y propuestas. Tarea, revista de educación y cultura, 90, Lima, diciembre

COMITÉ DE GESTIÓN DE ATE VITARTE (1995): Por una Educación para mi Distrito. Lima, Edaprospo – Municipalidad de Ate Vitarte.

DELGADO, K. (2005): Educar desde la Crisis. Editorial San Marcos, Lima.

GADOTTI, M. (2006): La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil. En: A. Ayuste (ed.) Educación, ciudadanía y democracia. Octaedro Editorial, Barcelona.

GADOTTI, M. (2002): Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Ponencia presentada en la I Conferencia Internacional de Educación. Sao Paulo (Brasil) del 10 al 12 de julio de 2002. En: http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=_ mwfeaVNkOM %3D&tabid=569 Consultado: 7 de junio de 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN/CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2007): Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Lima.

MUNICIPALIDAD METROPOLITANA DE LIMA (2011): Proyecto Educativo Metropolitano "Lima, Ciudad Educadora". Lima.

OEI-INSTITUTO DE LA UNESCO PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA (2013): Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad. OREALC, Octubre, Santiago de Chile. En: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714s.pdf Consultado: 5 de julio de 2016.

REDES SOCIALES Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: ESPACIOS PARA LA PROMOCIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL

López-Noguero, Fernando
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
flopnog@upo.es

Cobos-Sanchiz, David
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
dcobos@upo.es

Resumen

Uno de los grandes fenómenos surgidos de la era de la globalización que nos ha tocado vivir es, sin duda, la aparición y consolidación de esa telaraña mundial denominada internet, un inagotable almacén de información, conocimiento, recursos y servicios, amén de un nuevo espacio socioeducativo y, especialmente, un emergente medio de comunicación e intercambio que aún tiene mucho por ofrecer y explotar en multitud de ámbitos. La Educación para el Desarrollo no es una excepción a este fenómeno, de hecho, a la hora de hacer referencia a esta solemos aludir recurrentemente a términos como "transformación", "redes", "participación", "ciudadanía" o "grupos", que entroncan con el concepto de la nueva forma de entender internet. En este sentido, las redes sociales, como parte emergente y cada vez más significativa de internet, pueden realizar un aporte significativo por añadir "músculo activo" a estos procesos. En esta comunicación que presentamos, pretendemos profundizar en las posibilidades socioeducativas de las redes sociales, desde el actual entorno social que se abre a internet y a la web 2.0. De esta forma abordaremos cómo estas redes sociales en expansión se pueden configurar en un espacio privilegiado para la promoción de una ciudadanía global que emana de la Educación para el Desarrollo, como forma de relación entre colectivos, ciudadanos, administración y agentes de cambio social y, especialmente, como medio para promover valores ciudadanos, democráticos, críticos, sostenibles, solidarios y participativos.

Abstract

Without doubt, one of the big phenomenons which has arisen from the age of globalization in which we live is the apparition and consolidation of the global network known as the internet, an inexhaustible store of information, knowledge, resources and services; a new socio-educational

space, and particularly, an emerging media for communication and exchange which is yet to reach its potential in terms of what it can offer and how it can be exploited in a multitude of fields and environments. Education for Development is not removed from this phenomenon, in fact, when we want to reference it, we often turn to terms such as "transformation", "networks", "participation", "citizenship" or "groups", which fit in with the concept of the new way of understanding the internet. In this sense, social networks, as an emerging and ever more significant part of the internet, can lend a noteworthy contribution to these processes. In the communication we are presenting, we try to concentrate on the socio-educational possibilities of social networks, starting from the current social environment which is open to the internet and Web 2.0. In this way we address how these growing social networks are able to be configured in a space favoured for the promotion of a global citizenship which emanates from Education for Development, as a form of connection between collectives, citizens, administration, and agents of social change, especially as a way of promoting civic, democratic, critical, sustainable and participative values and solidarity.

Palabras clave: redes sociales, educación para el desarrollo, valores, ciudadanía global

Keywords: social networks, education for development, values, global citizenship

Introducción

Vivimos en la actualidad en una sociedad de encrucijada, de inicios de milenio y cambios permanentes, marcada por la globalización y por el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), una sociedad que se ha desarrollado y evolucionado a lo largo de estos años en muy diversas esferas y ámbitos –comunicaciones, conocimiento, medicina, información, educación, interculturalidad, etc.- y que ha conseguido significativas y, hasta hace poco tiempo, impensables conquistas sociales, aunque en la actualidad, y por desgracia, éstas se encuentran muy en riesgo debido a la lacerante situación de crisis que atravesamos.

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que, hoy día, no se entiende el crecimiento y desarrollo social, económico y de relaciones interpersonales del mundo en las últimas décadas si no es con la aportación fundamental de las tecnologías de la información y la comunicación, que pivotan fundamentalmente alrededor de tres grandes entornos: la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones. De esta forma, las puntas de lanza de las TIC, el ordenador personal, los smartphones y, sobre todo, internet, han supuesto un giro copernicano, absolutamente radical, en las formas de acceder a la información, de influir en la sociedad, de interrelacionarse y de participar socialmente por parte del ser humano.

En efecto, uno de los grandes fenómenos surgidos de la era de la globalización que nos ha tocado vivir es, sin duda, la aparición y consolidación de esa telaraña tecnológica, de ámbito mundial, denominada internet, un inagotable almacén de información, conocimiento, recursos y servicios, amén de un nuevo espacio socioeducativo y, especialmente, un emergente medio de comunicación e intercambio que aún tiene mucho por ofrecer y explotar en multitud de ámbitos, incluido el de la participación social

y la educación para el desarrollo. Uno de los efectos más notables de las TIC es que permiten y facilitan una mayor comunicación entre las personas, in-dependientemente de su situación geográfica o temporal (Area, 2009). Lo virtual es el nuevo escenario tecnológico en el que se extienden diversas formas de interacción social, y en base al cual la sociedad se reinventa progresivamente (Steven, 2003).

Somos testigos, pues, de una época dorada para las comunicaciones, la política, el comercio, la educación, la gestión del conocimiento, las relaciones personales y la participación social. Una era que viene definida por un radical cambio de paradigma, marcada por la mundialización económica y cultural, donde nunca el mundo, víctima de la globalización, fue más pequeño y, especialmente, por el uso masivo de las TIC, fundamentalmente a partir de la fulgurante aparición de internet.

Hablamos, en suma, de una serie de cambios extremos en estos años en los contextos social, político, relacional, educativo y cultural, que han cristalizado en una era que podría ser muy brillante para el fomento de la participación social y el desarrollo de la personalidad individual y colectiva, de la mano de las TIC, entre otros recursos, en un entorno donde casi la mitad de la población mundial ya es internauta (El País, 2014), en un fenómeno absolutamente imparable.

Sin embargo, ante este contexto mundial y europeo de modernización aceleradísimo de principios de milenio, se hace necesaria, y ahora más que nunca, una acomodación constante por parte de la educación a estos procesos de cambio, a fin de que pueda responder a las nuevas demandas que van surgiendo en la sociedad (López Noguero, 2008).

1. Posibilidades de la nueva web colaborativa

Hemos avanzado la eclosión y extraordinaria evolución de internet en estos años, hasta convertirse en un elemento fundamental en las sociedades más avanzadas. Sin embargo, debemos profundizar en las inmensas posibilidades que la red aún tiene en el ámbito político, educativo, social y democrático, por el papel protagónico que le da al usuario con la deslumbrante aparición de la web 2.0 (O'Reilly, 2005) y su flujo de información, interacción y compartición constante e inmediata.

Así, en estos últimos años han explosionado una gran cantidad de recursos, herramientas, webs y servicios que literalmente han dado la vuelta a las comunicaciones, el comercio, el ocio, la seguridad, la política, el acceso a la información, las relaciones sociales, la formación, etc. Hacemos referencia a recursos y términos como YouTube, PayPal, Instagram, Facebook, Vimeo, WhatsApp, Twitter, IPad, Tinder, Google maps, WikiLeaks, Spotify, Pandora o Google Street View, así como decenas de plataformas educativas que han dado otra dimensión a la formación y la educación. Autores como, McManus y Porter, (2005), Hinchcliffe´s (2006), Santamaría (2007) y Cruz (2007), plan¬tean algunas características de la Web2.0, que la diferencian de la Web 1.0. Entre ellas la posibilidad de desarrollar publicaciones sencillas sin necesidad de tener conocimientos de programación, entornos de usuario amigables e interactivos, sindicación de contenidos, facilidad para la colaboración y la participación, permitiendo la construcción de auténticas redes sociales, software que se puede utilizar sin necesidad de instalar en la computadora y casi siempre gratuito, posibilidad de colaborar en línea a través de los distintos recursos disponibles, etc.

Hoy día, todos tenemos la posibilidad de ser emisores de contenidos y ofrecer todo tipo de información (a través de tweets, blogs, post, foros o wikis, colgando y compartiendo videos, fotos, etc.), pero también de lanzar al mundo una opinión, queja, propuesta, sugerencia, llamar a la movilización, etc. es decir, ser protagonista, tomando parte activa en lo que sucede, y no siendo tan sólo un pasivo consumidor.

No en vano ya en 2007, la prestigiosa revista "Time", todo un icono y referente indiscutible del periodismo contemporáneo, señaló como "Person of the year 2007" a una pantalla de ordenador, en la que se podía leer "You", es decir, "Tú" y, bajo el monitor de la computadora, la frase: "Sí, usted. Usted controla la era de la información. Bienvenido a su mundo".

Estamos muy de acuerdo con Punset (2007) cuando señala que, aunque internet existía desde los años noventa, "no ha sido hasta esta última década –con la llegada de la Web 2.0- cuando el verdadero poder de comunicación y democratización informativa de Internet se ha mostrado con todas sus fuerzas. El surgimiento de los blogs, redes sociales como Facebook o páginas como YouTube, donde los contenidos son generados por el gran público, ha restado peso a los grandes medios de comunicación y ha entregado el protagonismo a los ciudadanos anónimos".

Al principio fue la era del ordenador y su eficacia en procesos de todo tipo (laborales, educativos, profesionales, etc.), posteriormente la explosión de internet y sus sitios web y el e-mail como herramientas de comunicación y acceso a la información.

Sin embargo, posteriormente, llegó una revolución mucho mayor, una nueva generación en la historia de la world wide web, basada en el modelo de la comunidad de usuarios, el diseño centrado en el usuario, la compartición de información, la interacción y la colaboración a ultranza: la Web 2.0.

Esta nueva dimensión de internet ha hecho a cada usuario protagonista y emisor de información, a través de herramientas como blogs, aulas virtuales, redes sociales, entornos virtuales y wikis, en un extraordinario camino de los diferentes entornos de comunicación, relacionales o educativos, desarrollando a menudo riquísimos procesos y entornos personales y grupales de aprendizaje. De esta forma, hemos comenzado a hablar con asiduidad de Comercio 2.0, Periodismo 2.0, Empresa 2.0, Cultura 2.0, Política 2.0, Empleo 2.0, Shopping 2.0, Web 2.0 y Ciudadanía 2.0. Por supuesto, también de Educación 2.0, hasta el punto que ya se habla también de "profesor 2.0" (Peña, Córcoles y Casado C., 2006).

Gracias a las TIC y con la llegada de la Web 2.0, el ciudadano pasa de ser consumidor de información a ser creador de la misma y tener la posibilidad de difundirla universalmente, en muchas ocasiones más rápidamente que los mass media más potentes y con más audiencia del mundo. Por poner un claro ejemplo, quien difundió en 2009 las primeras informaciones sobre el amerizaje de un avión de US Airways sobre el río Hudson, de actualidad por el reciente estreno de una película sobre el incidente, dirigida por Clint Eastwood, no fue ni la cadena CNN, ni el Washington Post, ni ABC News, sino twitter. Un ciudadano de a pie, Janis Krums, tomó la foto, la subió a TwitPic y la distribuyó a través de twitter… con entradas de centenares de miles de personas en un par de horas.

Así pues, como venimos diciendo, el ciudadano ya no desempeña un mero papel receptor, sino que asume el papel de receptor y el de emisor de manera alternativa, de una forma casi innata a la comunicación interpersonal que ahora se traslada a la comunicación global (García et al, 2014). Debido a estas características, se ha señalado que la emergencia de la web 2.0 representa una revolución social más que una revolución tecnológica. No se trata tanto de una tecnología, como de una actitud, la

cual consistiría, básicamente, en el estímulo a la participación a través de aplicaciones y servicios abiertos (Downes, 2005).

En el caso concreto de los medios de comunicación se habla, cada día más, de periodismo ciudadano e incluso de periodismo democrático ya que cualquiera puede tener su propio periódico on-line, canal de videos, etc. Hemos llegado al punto de comprobar cómo en muchas ocasiones, los medios de comunicación son ahora canales que recogen la información del ciudadano de a pie, del pueblo llano. Es pionero en este tipo de periodismo Ohmynews, una iniciativa periodística coreana cuyo lema ("cada ciudadano es un reportero") es más que revelador. El periodista Oh Yeon Ho lo fundó en el año 2000 y ha llegado a tener más de 40.000 corresponsales suministrando noticias. Es interesante observar cómo incluso ha nacido una línea de investigación que reflexiona sobre las habilidades que tendrán que desarrollar los futuros comunicadores en este nuevo ámbito de "hiperconexión compulsiva y sobreinformación global" (Aguaded, 2014).

De igual forma, las grandes empresas han comprobado que no atender las redes sociales implica quedar fuera de juego con las opiniones y necesidades del consumidor, estableciéndose una nueva relación con los clientes, impensable hace pocas décadas. El mismo fenómeno se está observando en el contexto de las administraciones públicas, asistiendo a realidades en franco ascenso, como la Democracia Electrónica, los E-servicios, la E-gobernanza, la E-administración o la Gobernabilidad Electrónica y también en la política. Pocos admiten la importancia real e impacto que ya tienen las redes sociales en este campo, pero no hay político que no le dedique tiempo y recursos a las redes sociales, sobre todo en los períodos de campaña electoral (Conway, Kenski, & Wang, 2015).

La propia UNESCO (2013) señala la dimensión participativa que puede llegar a tener las TIC en general y especialmente internet, al señalar muy reveladoramente que *"la gobernabilidad electrónica (...) trata de estimular la participación ciudadana en el proceso de toma de decisiones, haciendo que el gobierno sea más responsable, transparente y eficaz. La gobernabilidad electrónica implica nuevos estilos de dirección, nuevas formas de debatir (...) nuevas maneras de escuchar a los ciudadanos y de organizar y proporcionar información y recursos".*

2. Web 2.0, Participación social y educación para el desarrollo

La Educación para el Desarrollo no es una excepción a este fenómeno de revolución tecnológica y cambio de paradigmas y valores sociales, cristalizada en la Web 2.0. De hecho, en numerosas ocasiones cuando deseamos definir la Educación para el Desarrollo, solemos aludir recurrentemente a términos como "sinergias", "transformación", "construcción colectiva" (de conocimientos, proyectos, etc.), "compartir", "empoderar", "redes", "participación", "dinámica", "ciudadanía" o "grupos", que entroncan claramente con el concepto de la nueva forma de entender la Web 2.0, también denominada Web Social.

En este sentido, específicamente las redes sociales, como parte emergente y cada vez más significativa de internet, pueden realizar un aporte significativo por añadir "músculo activo" a estos procesos y apoyar de forma eficaz en los procesos educativos y socioeducativos, como los promovidos por la Educación para el Desarrollo.

En efecto, la Educación para el Desarrollo trata de conseguir ciudadanos más concienciados, informados y participativos, poniendo en juego todo tipo de estrategias en los ámbitos formales, no formales e informales de la educación. En

este escenario será donde cada vez tendrán aún más peso las acciones desarrolladas a través de la Web 2.0. De esta forma, sin duda podemos con el uso de estos recursos y herramientas conseguir los grandes objetivos de la Educación para el Desarrollo (AECID, 2016):

- Facilitar la comprensión del mundo globalizado
- Provocar una actitud crítica y comprometida con la realidad
- Generar compromiso y corresponsabilidad en la lucha contra la pobreza
- Fomentar actitudes y valores en la ciudadanía
- Generar, en suma, una ciudadanía global que lleve a cabo el famoso lema de "piensa globalmente, actúa localmente".

Hace pocos años se solía afirmar que internet, "la red", lo cambiaría todo, pero nadie podía imaginar el papel tan trascendental que llegaría a jugar a nivel político y social, como se puso de manifiesto hace pocos años en las revueltas ciudadanas del mundo árabe, de Túnez a Egipto, o en la lucha por los derecho humanos en Rusia, China o Cuba (recordemos la notoriedad del blog "Generación Y" y su autora, la cubana Yoani Sánchez, que llega a alcanzar más de 14 millones de entradas al mes), donde internet se ha llegado a convertir en una extraordinaria herramienta de concienciación, denuncia, participación y movilización social.

En suma, Internet, y más específicamente la Web 2.0, puede hacer realidad el viejo sueño de conseguir sociedades civiles que exigen, proponen, plantean, denuncian, reivindican, demandan, cuestionan, sugieren, reclaman, ofrecen soluciones y participan en su puesta en práctica de forma organizada. Porque las redes sociales no pueden entenderse ya como meras herramientas tecnológicas para el intercambio de mensajes, si en algún momento de su corta historia lo fueron, sino como auténticos medios para la comunicación, la interacción y la participación global (García et al, 2014).

Las redes abren caminos para la participación social activa, facilitando la difusión de la información sobre eventos de todo tipo que antes eran difícilmente accesibles (Rubio-Gil, 2012); contribuyen, de hecho, a conectar con personas involucradas en las mismas causas, convirtiéndose en un recurso que da voz a masas que habían sido silenciadas (Della-Porta, 2015) y en herramienta para iniciar y organizar movimientos sociales, protestas o manifestaciones (Martin, 2015). Por ejemplo, existen las ciberprotestas como "extensiones de un movimiento social en un nuevo espacio mediático" (Zimbra et al., 2010) pero además tienen la ventaja de poder movilizar de manera rápida y barata a una amplia audiencia, superar los límites geográficos y alcanzar el pluralismo de la información (Passini, 2012). De hecho, actualmente ya resulta impensable analizar los movimientos sociales sin tener en cuenta los nuevos espacios de discusión surgidos al abrigo del ciberespacio. Así, Internet se ha configurado definitivamente, a la vez como espacio y herramienta de relevancia para la movilización social (Costa y Piñeiro, 2012).

Discusión y conclusiones

Las transformaciones de todo tipo que se han producido en los últimos años están dado lugar a espacios de bienestar que conviven con grandes brechas de desigualdad. Si queremos que el presente y el futuro de la humanidad se desarrolle en términos de libertad, igualdad en dignidad y derechos, hay que impulsar que valores como la justicia social -que ya tienen una relativa protección en muchos Estados- obtengan reconocimiento y protección eficaz a nivel planetario (Iglesias, 2010) y pensar en soluciones globales que no beneficien

únicamente a las personas más poderosas, sino que contribuyan a una mayor justicia social en el mundo entero (Boni, 2012).

De hecho, la Educación para el Desarrollo (ED) tiende hacia la potenciación de una ciudadanía global, lejos de las visiones asistencialistas de sus inicios, ahora que el nacimiento de las relaciones supraterritoriales, multiculturales y multiétnicas es la norma y no la excepción, reconfigurando el espacio social donde se desarrolla la ciudadanía (Parada, 2009). Como bien dice Boni (2011), la ED de quinta generación es ya una educación para la ciudadanía global que introduce la dimensión de participación y el compromiso en el sistema mundial dentro de su práctica.

Para contribuir a la conformación de esta ciudadanía global, el sistema educativo ha de trabajar fundamentalmente en cuatro ámbitos: desarrollo personal, relación con los demás, desarrollo social y cuidado medioambiental (Moliné, Planes, Bonals, 2016). En este sentido, la escuela debe ser capaz de suministrar una educación de calidad que minimice los riesgos de exclusión social, cada vez mayores para quienes quedan al margen de las nuevas tecnologías (Feito, 2001) y la Universidad convertirse en espacio privilegiado para generar actitudes de ciudadanía global en todos sus miembros, desde una Educación para el Desarrollo emancipadora (Coque, Ortega, Sianes, 2012; Judithanne, Patlis, 2015).

Podríamos llegar a afirmar que, quien no se suba a este carro, quien no entienda lo que está sucediendo actualmente en la red está, literalmente no exageramos, perdido, condenado a la irrelevancia y al ostracismo. Por ello, tanto las administraciones públicas, como las empresas y, evidentemente, el tercer sector (asociaciones, movimientos vecinales, colectivos, sindicatos, fundaciones, cooperativas, clubes de barrio, organizaciones religiosas, etc.) deben tener muy presente la nueva realidad que estamos viviendo y mejorar las relaciones que mantienen con los ciudadanos a través de las nuevas posibilidades de la web 2.0.

Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer en la senda de la Web social, ya que es preciso ofrecer desde la educación, y específicamente desde la ED, respuestas eficaces a los viejos problemas socioeducativos no resueltos en nuestra sociedad, así como al acelerado proceso de modernización que vive, por lo que es necesaria una adaptación constante del sistema educativo y sus propuestas, formales o no, para que sea capaz de dar respuesta a las nuevas, y viejas, necesidades que la sociedad demanda (López Noguero, 2010).

Si realmente los cambios sociales importantes en nuestra sociedad se producen fruto de la insistencia, tenacidad y audacia de personas que han impulsado iniciativas para luchar contra aquello con que lo no estaban de acuerdo (Martí y Silva, 2014), entonces las redes sociales en expansión se pueden configurar en un espacio destacado para la promoción de una ciudadanía global que emana de la Educación para el Desarrollo, como forma de relación entre colectivos, ciudadanos, administración y agentes de cambio social y, especialmente, como medio para promover valores ciudadanos, democráticos, críticos, sostenibles, solidarios y participativos.

Referencias bibliográficas

AECID (2016). Qué es la educación para el desarrollo. Recuperado de http://www.aecid.es/ES/la-aecid/educaci%C3%B3n-y-sensibilizaci%C3%B3n-para-el desarrollo/%C2%BFqu%C3%A9-es-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo

Aguaded, I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. Comunicar, 42, 07-08. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C 42-2014-a1

Área, M. (2009). Manual electrónico: Introducción a la Tecno¬logía Educativa. Universidad de La Laguna. Recuperado de http://¬web¬pages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf

Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. Revista Española de Educación Comparada, 17, 65-86.

Boni, A., Sow, J., Hofmann, A. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. Estudios sobre Educación, 23, 63-81.

Conway, B. A., Kenski, K. & Wang, D. (2015). The Rise of Twitter in the Political Campaign: Searching for Intermedia Agenda-Setting Effects in the Presidential Primary. Journal of Computer-Mediated Communication, 20, 363-380. doi: http://dx.doi.org/10.1111/jcc - 4.12124

Coque, J., Ortega, Mª. L., Sianes, A. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (2), 89-100.

Costa, C., Piñeiro, T. (2012). Activismo social en la web 2.0. El movimiento 15M. Vivat Academia, 117 Extra, 1458-1467.

Cruz, C. M. (2007). Web 2.0 ¿Reconfiguración social o tecnológica? Recuperado de http://www.¬maestrosdelweb.com/editorial/web-20-%C2%BFreconfiguracion-social-o-tecnologica.

Della-Porta, D. (2015). Social Movements in Times of Austerity: Bringing Capitalism Back into Protest Analysis. Cambridge: Polity Press.

El País (2014). 3000 millones de internautas. Recuperado de http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2014/05/05/actualidad/1399299538_416842.html

Feito, R. (2001). Educación, nuevas tecnologías y globalización. Revista de Educación, Núm. Extraordinario, 191-199.

García, Mª. C., Hoyo, M. del, Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. Comunicar, 43, 36-43. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-03

Hinchcliffe, D. (2006). The State of Web 2.0. Recuperado de http://¬web2.-wsj2.com/the_state_of_web_20.htm

Iglesias, O. (2010). Tiempo de derechos y ciudadanía global. Temas para el debate, 189-190, 29-32.

Judithanne, McL., Patlis, L. (2015). Cultivating global citizenship in higher education: civic engagement and service learning in joint study abroad courses. Revista internacional de educación para la justicia social, 4 (1), 111-129.

López Noguero, F. (2008). Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 15, 123-135.

López Noguero, F. (2010). La Educación Popular en España. Retos e interrogantes. En Ágora Digital, 7. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3522/b15761290.pdf?sequence=1

MacManus, R. y Porter, J. (2005). Web 2.0 for designers: bootstrapping the Social Web. Digital Web Magazine. Recuperado de http://www.digital-web.com/arti¬cles/¬web_2_¬for_designers

Martí, S., Silva, E. (2014). Introducción: movilización y protesta en el mundo global e interconectado. CIDOB d'Afers Internacionals, 105, 7-18.

Martin, G. (2015). Understanding Social Movements. New York: Routledge.

Moliné, B., Planes, L., Bonals, J. (2016). Escuelas comprometidas con la ciudadanía global. Por una educación para el desarrollo social y sostenible. Aula de Innovación Educativa, 250, 14-19.

O´Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0. O'Reilly Media Inc. Recuperado de http://goo.gl/HzTN3N.

Parada, C. S. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. Via Iuris, 7, 98-111.

Passini, S. (2012). The Facebook and Twitter Revolutions: Active Participation in the 21st Century. Human Affairs, 22, 3, 301-312. doi: http://dx.doi.org/10.2478/s13374-012-0025-0

Peña, I., Córcoles, C. y Casado C. (2006). El profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red. Revista sobre la Sociedad del Conocimiento. Uocpapers, 3. Recuperado de http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf.

Punset, E. (2009). 1999-2009: Mis hallazgos científicos preferidos. En XL Semanal, Núm. 1017. Recuperado de https://www.meneame.net/story/eduardo-punset-1999-2009-mis-hallazgos-cientificos-preferidos.

Rubio-Gil, A. (2012). Participación política de la juventud, redes sociales y democracia digital. El caso Spanish Revolution. Telos, 93.

Santamaría, G.F. (2007). Herramientas Web 2.0 para la evaluación educativa. Gabinete de Informática. Recuperado de http://gabinetedeinforma¬tica.net/¬wp15/¬2007/04/09/herramientas-web-20-para-la-evaluacion-educativa

Steven, J. (Ed.) (2003). Cibersociedad 2.0. Barcelona: UOC.

Time (2006-2007). Time. 25 Diciembre 2006/1 Enero 2007.

UNESCO (2013). Gobernabilidad electrónica. Fortalecimiento de capacidades de la gobernabilidad electrónica.
Recuperado de http://portal.unesco.org/ci/en/files/14896/11412266495e-governance.pdf/e-governance.pdf

Zimbra, D., Abbasi, A., & Chen, H. (2010). A Cyber-archeology Approach to Social Movement Research: Framework and Case Study. Journal of Computer-Mediated Communication, 16, 48-70. doi: http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2010.01531.x

EPISTEMOLOGÍAS DE RESISTENCIA

González Luis, Mª Lourdes C.
Universidad de La Laguna, España
mlgonzal@ull.edu.es

Resumen

Estamos en un momento de afloramiento de culturas que desbordan los límites de acotamiento impuestos por el capitalismo. Las concepciones del mundo, de la vida, nos obligan a repensar los cuerpos teóricos con los que habíamos organizado nuestra propia visión. Mucho más para los pueblos del sur, obligados a develar las diferentes capas en que se ha envuelto una hegemonía que violenta y somete los territorios, la economía, las relaciones de trabajo y también, en cierta medida, la cultura, las mentalidades, los modos de vida, las lenguas, las prácticas sociales y las cosmovisiones con las que se entabló una intensa batalla que no acaba de resolverse. Es aquí donde el abordaje de otra construcción del saber se nos hace indispensable. Por eso, apostamos por una epistemología del Sur, que no puede ser más que de resistencia, anunciadora de un cambio civilizatorio que redefina la geocultura y el impacto de la Hegemonía como resultado. La disidencia frente a lo dado y establecido se convierte en punto de partida para la implementación de prácticas educativas alternativas y alterativas: el Sur se dibuja como escenario para la emergencia de un paradigma creador, constructor de nuevas subjetividades, impulsor de nuevas formas de convivencia. La reflexión sobre el saber quizá deba partir de esta premisa. Para ello tendrá que redefinirse el propio concepto de saber, o contemplar saberes que a nuestros sistemas nacionales de educación no le ha interesado incluir en sus currícula; las disciplinas han ido adquiriendo un carácter tribal liderado por cabecillas que han dejado de plantearse por qué hacen lo que hacen y a quiénes sirven. Está en juego la conformación de un sujeto histórico que parte de una visión del ser humano como bios y como politikos. Está en juego la reconsideración de los derechos humanos como prioritaria condición de porvenir.

Abstract

We are at a time of outcrop of cultures that goes beyond the dimensioning limits imposed by capitalism. The conceptions of the world, of life, force us to rethink the theoretical bodies with which we organized our own vision. Much more for the people of the south, forced to reveal the different layers that has involved a hegemony that violent and submits the territories, the economy, labor relations and also, to some extent, culture, attitudes, ways of life, languages, social practices and world views with which ensued an intense battle not solved yet. This is where the approach of another construction of knowledge becomes indispensable. Therefore,

we focus on an epistemology of the South, which can not be more than a resistance one, harbinger of a civilizational change that redefines the geoculture and the impact of the Hegemony as a result. Dissent against the given and established becomes the starting point for the implementation of alternatives and alteratives educational practices: the South is drawn as a stage for the emergence of a creative paradigm, builder of new subjectivities, promoter of new forms of coexistence. Reflection about the knowledge may need to start from this premise. We will have to redefine the concept of knowing, or contemplate knowledges that our national education systems has not been interested on including them in their curricula; disciplines have acquired a tribal character led by leaders who have stopped to consider why they do what they do and who they serve. At stake is the creation of a historical subject that parts of a vision of man as bios and as politikos. At stake is the reconsideration of human rights as a priority condition of future.

Palabras clave: neoliberalismo, irrupción cultural, prácticas sociales, resistencia, complejidad, otro saber.

Keywords: neoliberalism, cultural emergence, social practices, resistance, complexity, another knowledge.

1. Las marcas de la hegemonía

Ya no podemos pensar el poder desde los viejos dispositivos con los que las clases privilegiadas o el capital perpetuaron su dominación. Lo hegemónico, hoy, se diferencia, distancia y complejiza respecto de aquella tradición. Los análisis que desentrañaban la alienación, la opresión y la mistificación (S. XIX y XX) y daban cabida al giro dialéctico que acabaría con la relación amo-esclavo, ya no nos sirven; la cuestión es que la destrucción de los vínculos sociales basados en el dominio ya ha tenido lugar: se ha realizado técnicamente mediante la emancipación virtual (generalización del intercambio, reconciliación de contrarios con la asunción de los Derechos Humanos y abolición de todos los valores...).

«Se ha producido una confiscación generalizada –de la soberanía y de la guerra, de los deseos y de las voluntades secretas, del sufrimiento y de la rebeldía- a través de una inmensa simulación, un gigantesco reality show, en el que todos nos limitamos a interpretar un vergonzoso papel» (Baudrillard, 2006, pp. 12-13).

La realidad quedó subordinada al orden económico, y ya nada puede pensarse desde otro lugar. He aquí el aldabonazo definitivo perpetrado por el capital. Al margen de la constatable permanencia y expansión de la explotación material del mundo, el fenómeno clave a nivel planetario ha sido el secuestro de las conciencias, el sometimiento de las mentes a un modelo único; de manera que, a partir de entonces, resultará inconcebible cualquier otra perspectiva, apertura o apuesta simbólica también a nivel. Aquí es donde se sitúa el tránsito de la dominación a la hegemonía.

«Nos encontramos en un mundo virtualmente banalizado, neutralizado, donde, por una suerte de terror preventivo, ya nada puede tener lugar. De forma que, aquí dentro, todo lo que abre una brecha produce acontecimiento. Un acontecimiento que puede pertenecer al orden del pensamiento, de la historia, del arte quizá, pero que en la actualidad, adopta la forma espectacular del terrorismo» (Baudrillard, 2006, p. 16).

O, lo que en palabras de Castoriadis, sería el ascenso de la insignificancia: «El imaginario de nuestra época es el de la expansión ilimitada, es la acumulación de la baratija –un televisor en cada habitación, un ordenador en cada habitación-; esto es lo que hay que destruir. El sistema se apoya en este imaginario. [...] lo que caracteriza al mundo contemporáneo son las crisis, las contradicciones, las oposiciones, las fracturas; peor lo que más me llama la atención es sobre todo la insignificancia» (Castoriadis, 1996).

Es la estrategia fatal de un sistema que incapaz de impedir la realización de su destino, aboca en una suerte de autodestrucción. El trabajo de duelo sustituye el trabajo de la revolución.

Quizá el destino fatal del capital sea precisamente llevar el intercambio al límite, una consumación total de la realidad. En cualquier caso, el vértigo del intercambio generalizado y disperso en circulación desenfrenada, una realidad que pierde su principio de realidad y un frenesí comunicativo e informativo, son las marcas de la hegemonía.

También ha perdido su razón de ser la propia noción de la política, al menos aquella vinculada a una historia y a una forma de representación determinadas. La democracia es ilusoria, y la ilusión democrática es total, no tanto por la violación de los derechos cuanto por la simulación de las formas democráticas una vez que todo el mundo ha caído en la trampa de los signos del poder y comulga con el funcionamiento trucado de la escena política. El reino de la hegemonía es el del descrédito y la desinversión de lo real. Es el desafío de la anulación. Es la convocatoria a la autoinmolación en el altar de la obscenidad, de la pornografía y el simulacro mundial; es necesario desposeerse de toda defensa simbólica y emprender el camino del orden liberal, la democracia y el espectáculo integral.

Es el gran carnaval, la gran mascarada de un modelo que, liberado de la dominación, derivó en canibalismo.

Conocimos la respuesta histórica a la dominación: la rebelión del esclavo, la lucha de clases, las formas tradicionales de conflicto y de revolución, es decir, la Historia que fue. Una historia que conforme a la fórmula marxista se produce genuinamente como acontecimiento para luego repetirse como farsa; y la modernidad representó esa aventura inicial que convertida ahora en grandiosa farsa se ha ido repitiendo a escala planetaria en la exportación de valores universales técnicos, económicos, políticos, religiosos...para ser parodiados, enfatizando los signos de la servidumbre. Esas carnetolendas que en diferentes estadios históricos se han llamado colonización, evangelización, descolonización, neocolonización... y ahora globalización. Tras imponer la dominación mediante la historia, ahora se extiende la hegemonía mediante la farsa de la historia.

«Y la respuesta a la hegemonía no es tan sencilla. Antagonismo, rechazo, disidencia, abreacción violenta, pero también fascinación y ambivalencia. Porque –y aquí reside la diferencia con respecto a la dominación- todos participamos de la hegemonía» (Baudrillard, 2006, p. 26).

Los simulacros terminan por convertirse en nuestro destino material. Pero no cometamos el error de igualar lo desigual. Mientras en muchos lugares del mundo occidental se ha atravesado el estadio histórico de la realidad y se ha entrado en el estadio virtual de la ultrarrealidad, en la mayor parte del "resto del mundo" ni siquiera se ha llegado a la fase de la realidad económica, política, etc. Y entre este pre y aquel post existen zonas de realidad, intersticios, «que sobreviven en el corazón de la globalización y de las redes, un poco como los jirones del territorio de la fábula de Borges que flotan sobre la superficie del mapa» (Baudrillard, 2006, pp. 38-39).

Por todo lo que hemos venido constatando, el enfrentamiento hoy a la hegemonía mundial no puede estar constituido por los mismos materiales con los que se enfrentó la opresión tradicional. «Sólo puede consistir en algo imprevisible, irreductible al terror preventivo de la

programación; algo que abra brechas en la agonía, que constituya acontecimiento en la monotonía del orden aterrorizado, una revuelta dirigida contra la desregulación sistémica disfrazada de convivialidad, una resistencia impensada contra la organización integral de la realidad» (Baudrillard, 2006, p. 39).

El universo que cada uno conoce y le interesa está atravesado por el sí mismo. Será Borges, una vez más, el que puso el dedo en la llaga al enunciar... al final lo que pasa es sólo lo que me pasa.

Y para terminar de relativizar nuestro concepto de lo universal la reduplicación de la paradoja: cuanto más globalizado está el mundo, más tribalizado y polarizado se nos presenta.

¿Habrá alguna esperanza de que los nuevos sujetos (individuos), esos "zombis nómadas de la sociedad del yo" (Sloterdijk), rehabiliten su dimensión ciudadana y solidaria, reconquisten su singularidad plural, su pluralidad singular, y redibujen desde la hartura, una otra política (no promiscua, no prometeica), construida desde el imaginario radical; tal vez frágil por inaugural, siempre inaugural por su fragilidad...?

Tal vez fuera a esto a lo que nos remitiera Castoriadis cuando nos instaba al imaginario radical. «Esta creación, apoyada en un imaginario radical con poder instituyente, se traduce en praxis: una acción que puede tomar apoyo en lo que es, para hacer existir lo que queremos ser» (Carrizo Luis, 1998, p. 86)

Pero, y he aquí la originalidad de Castoriadis, la sociedad, dice, es un algo no determinado, algo no completo; un algo dinámico en un hacerse permanente. Y esto se refleja en el imaginario social radical que es, además, instituyente. «El imaginario radical da forma a una sociedad abierta, autónoma, que aun resistiendo, da oportunidad al cambio. Es esta institución de las significaciones (...) la que, para cada sociedad, plantea lo que es y lo que no es, lo que vale y lo que no vale, y cómo es o no es, vale o no vale, lo que puede ser y valer» (Castoriadis, 1989, pp. 326-327)

Apoyándonos nuevamente en el anticipado escepticismo alentador de Castoriadis, quien de forma tan sencilla como contundente nos sigue perturbando y convocando: «Incluso hay que decir algo más: los pueblos son cómplices activos de la evolución en curso. ¿Lo serán indefinidamente? ¿Quién lo puede decir? Pero algo es seguro: no va a ser corriendo detrás de lo que 'se lleva' y 'se dice', ni castrando lo que pensamos y queremos, como vamos a aumentar nuestras posibilidades de libertad. No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros» (Castoriadis, 2005, p. 149)

Imposible predecir cuáles pueden ser las secuelas del desgarro o las convulsiones que sobrevendrán, pero es probable que el enfrentamiento al que derive sea de carácter metafísico. «Un enfrentamiento, una fractura, que no sólo atraviese la médula del poder dominante, sino también el de nuestras propias existencias individuales» (Baudrillard, 2006, p. 42)

1.1. Educación en tiempos inciertos...

Son muchos los cambios culturales, ecológicos, económicos, políticos y tecnológicos que están indicando que las interacciones, vínculos, encuentros y contradicciones están siendo reorganizadas; en la mayoría de los casos, existen dificultades en imaginar o visualizar la magnitud e incidencia de este tipo de procesos.

La nueva racionalidad tecnológica, la ley de la oferta y la demanda se han divorciado del compromiso con una sociedad o cultura particular desestabilizándolas y anulando lugares, memorias y cosmologías particulares y diversas. «La obsesión por el mercado como medio de unificación para todo el mundo está empujando

rápidamente a todos los países a un punto crítico... No perder terreno, no perder espacios frustra rápidamente "los intentos de crear sociedades de manera creativa y diferente». (Sachs, 1998)

Efectivamente el capitalismo está en crisis civilizatoria, ha puesto en jaque la vida del planeta y no ofrece oportunidades ni para los seres humanos, ni para la naturaleza. Estamos en un momento de urgencia, al borde de una catástrofe ecológica y de catástrofes sociales de diferente dimensión. Estamos, entonces, ante la urgencia de provocar bifurcaciones, de provocar dislocamientos en el capitalismo y de construir otras realidades.

El reto, entonces, es pensar en cómo trastornar el modelo mundo que padecemos, cómo alterar, transgredir el sistema actual, cómo abrir puertas de salida, posibilidades de divergencia. Para esto hay que empezar por fracturar las estructuras de poder, tanto aquellas que tienen que ver con las relaciones con los poderosos, como también las que traemos en nuestras propias cabezas y hasta en la médula espinal, esas estructuras de poder que nos hacen pensarnos de la manera como el poder nos ha pensado, ubicarnos dentro del esquema que el poder nos ha impuesto, penetrado, invadido y secuestrado.

La figura Zapatista "del mundo en el que caben todos los mundos" plantea una idea muy clara de cómo lograr la unidad en la diversidad, de cómo efectivamente hacernos cargo de la diversidad que somos, y admitir que todas esas diversidades tienen peso equivalente dentro de una estructura democrática. La creación de esa democracia descentrada implica entonces una transformación de las organizaciones, de los modos de establecer incluso relaciones jerárquicas entre intelectuales, movimientos, políticos, y otros. Pero también tiene que ver con lo personal. Como dijera George Sand "lo personal, es político".

Desde nuestra perspectiva, las soluciones a la crisis van por el lado de la autogestión, de la búsqueda de condiciones de vida digna sin dependencias, sin sumisiones políticas ni económicas, incluso sin sumisiones consumistas; es necesario pensar qué es lo que realmente necesitamos para vivir bien, para el Buen Vivir. Qué contenido dar al Buen Vivir, que si bien es una propuesta boliviana y ecuatoriana, es similar a las propuestas de autonomía Zapatista y también a otras visiones. Es esa la propuestas inclusiva que es necesario levantar, no puede haber Vida Buena de unos si no hay Buen Vivir de todos y todas.

Se trata, en definitiva, de reconsiderar el contenido de la felicidad.

Hay una sensación compartida de que es un momento de la historia en que son posibles las bifurcaciones, no hay un solo camino, no hay una sola alternativa; hay muchas posibilidades, hay muchas maneras de caminar hacia esas otras sociedades, siempre con horizontes que se mueven, nunca con un horizonte fijo.

Eso es algo que ha sido levantado en América Latina y África, por luchadores y luchadoras sociales, por pensadores y pensadoras críticos, pero ha habido una aportación fundamental de los pueblos originarios en este pensamiento y en el mismo proceso de acción. Son luchas muy diferentes a las de períodos anteriores, porque vienen desde mucho más profundo de la sociedad, desde mucho más abajo y, por lo mismo, van muchísimo más lejos. Se han incorporado algunas dimensiones ocultas en el quehacer político, dimensiones que no se tomaban en cuenta al referir a una sociedad de clases, vista sólo por la opresión relativa a las relaciones de producción, olvidando que son sociedades que cargan el lastre de una opresión anterior, que se instituye con el colonialismo.

La colonialidad ha marcado la historia de África y América Latina, digamos que por más de 500 años -porque la historia de esos pueblos es muchísimo más larga, más antigua. Pero esos 500 años han marcado a fuego la memoria y el devenir, con unas relaciones que todavía incluso no han sido incorporadas cabalmente en las problemáticas

de lucha, y que están llamando a recordar que no son sólo pueblos dominados por el capitalismo, sino también pueblos a los que se les ha negado la posibilidad de ser de otra manera, la posibilidad de mantener otra cultura, otra visión del mundo. Aun así, los pueblos han estado en resistencia, se han mantenido y hoy emergen con vitalidad y creatividad, con unas propuestas que no dejan de sorprender, porque no estaban presentes en nuestros escenarios políticos, que se han salido de las rutas e itinerarios establecidos, que están fecundando en las orillas, al margen de las agendas. Esas son las pautas que nos están abriendo otro futuro.

1.2. Epistemologías del sur...

Son propuestas muy sugerentes, sobre todo en el terreno de cómo crear otro tipo de relaciones entre las personas, cómo revalorizar las relaciones intersubjetivas, cancelando las relaciones sujeto-objeto que son las que se establecen en el capitalismo, para transitar hacia relaciones intersubjetivas en las que vamos a ser sujeto siempre, y tener un intercambio permanente. Entran en juego tres grandes ejes de giro epistemológico: el de la producción/ reproducción, la condición bioeconómica (que contendría toda una revisión, replanteamiento y viraje del mundo del trabajo, desde los modos y relaciones de producción, pasando por toda la trama organizativa desde la extracción, la mediación y la distribución de los recursos, hasta el objeto último de la reproducción de la vida en biodiversidad y ecosostenibilidad, su mantenimiento, satisfacción y dignificación); el de la convivencia / habitabilidad, que tiene que ver con la condición ética de reformular, desde una nueva perspectiva dialógica, de equidad y mestizaje, las categorías de igualdad, libertad y fraternidad (contendría todo un replanteamiento del binomio conflicto/consenso en cuanto a pluralidad étnica, ideológica, religiosa, cultural, sexual...); por último, pero tal vez como primera instancia desde donde cruzar el resto de los ejes, emerge la condición política donde será necesario repensar la gobernanza, la institucionalidad, recuperar el sentido de lo público, la comunalidad, reformular la democracia como estrategia descentrada, directa y participativa, compartida, universal. Democracia de horizonte y, por tanto, horizontal.

No se trata de invertir la dominación, se trata de revertirla.

«Las Epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado. Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva». (De Sousa Santos, 2009: extractos pp.160-209).

Se trata de abrir nuevos corredores epistemológicos en tiempos de la postpolítica, porque a decir de Chantal Mouffe, «la sociedad de control es una sociedad en la cual los mecanismos de mando se vuelven inmanentes al campo social y se distribuyen por los cerebros y cuerpos de las personas. Lo que está en juego es la producción y reproducción de la vida». (Mouffe, 2011: p. 75).

Surgen así África y América Latina como escenarios de radical novedad. En la medida en que eso no lo tengamos en cuenta, evidentemente el conocimiento, en esa a veces absurda

pretensión de universalidad, no va a ser nunca un conocimiento real, porque la realidad del conocimiento no está sólo en la universalidad, sino que está en lo que aquí yo llamaría la pertinencia histórica del conocimiento.

Esa es la función de lo que aquí he llamado el pensar epistémico, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad. Quisiera concluir con esa vieja advertencia de Braudel, el gran historiador francés, y que siempre habría que recordarla: "así como un país no tiene sólo un pasado, tampoco tiene sólo un futuro".

1.3. Emergencia de nuevos saberes...

Frente a la constatada crisis de la formación humanística y el triunfo de la educación tecno-científica, la pregunta origen del saber pedagógico ya no es una pregunta esencial. Recuperar críticamente la idea de formación como una idea intempestiva que pueda aportar algo nuevo en el espacio tensado entre la educación tecno-científica dominante y las formas dogmáticas neoconservadoras y nostálgicas de un pasado que ya no es, esa sería la grieta por la que discurrirían nuestras intenciones reflexivas. Esta posición de permanente insatisfacción y curiosidad nos coloca en oposición –también casi permanente- a los supuestos no problematizados de las ideologías pedagógicas triunfantes hoy, pragmáticas, activistas y naturalistas.

Hablamos, entonces, de un espacio y un tiempo para la conversación pedagógica desde los ámbitos histórico, teórico, filosófico, antropológico, social y político vinculados, traspasados y transcendidos por el compromiso ético. Pedagogía como acto de refundación, es irrupción, es novedad, pero también es huella amorosa de la memoria en lo por-venir.

«Las Epistemologías del Sur son profundamente históricas, pero parten de otras historias que no son precisamente la historia universal de Occidente. Podemos hablar de dos procedimientos centrales de las Epistemologías del Sur: la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias.

No hay una escuela, hay formuladores...Tal vez sería bueno llegar a ser una escuela mundi, es decir, una escuela mundial para los oprimidos, por decirlo de alguna manera...En este momento, tenemos una aspiración de universalismo. Pero es desde abajo que debemos construir, de una manera subalterna, insurgente... » (De Sousa Santos, 2009).

Ante estos desafíos hay que destacar que lo que ha ido ocurriendo con los movimientos sociales en nuestros continentes de referencia va más allá de relatar cuáles son las luchas que se han ido dando en diferentes lugares, supone que junto con las luchas por defender un espacio, por impedir que se saqueen algunos recursos naturales, por defender la esfera de lo público, se da la emergencia de un pensamiento otro, un pensamiento de la emancipación, que surge de una matriz diferente. Y ello, a su vez, revoluciona las concepciones del saber, altera la relación del binomio saber-poder, marca una nueva arquitectura, deconstruye, abre líneas de fuga. Se asoma la transdisciplinariedad, la complejidad, la colectividad de saberes y el saber colectivo, el saber incalculable que se enfrenta a la instalada razón del mercado, la emergencia de un nuevo saber transformado y transformador que opone la lógica global...esto, se traduce, necesariamente en una reconsideración de lo pedagógico, del discurso y la acción educativa desde una radical novedad. Se trata, pues, de asumir el compromiso y la responsabilidad de

una formación que trans-forma. Un diálogo de saberes y una política del reconocimiento. Y el horizonte de esas nuevas aperturas trasciende las propias vidas individuales, tiende a la creación de condiciones propicias para la felicidad de todos/as, condiciones propicias para recuperar esa complicidad, esa capacidad para construir comunalidad.

Referencias bibliográficas

BAUDRILLARD, J. (2006): La Agonía del Poder. Círculo de Bellas Artes, Madrid,

CARRIZO L. (1998): "Cornelius Castoriadis, El filósofo de la imaginación social", separata de Revista de Educación y Derechos Humanos (SERPAJ), Cuadernos para docentes.

CASTORIADIS, C. (1989): La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets, Barcelona,

---------- (1996): El ascenso de la insignificancia. Cátedra, Madrid.

---------- (2005): Escritos Políticos. Antología. Colección Clásicos del Pensamiento Crítico. Ed. Los Libros de la Catarata, Madrid. El subrayado es nuestro.

MOUFFE, CH. (2011): "La política democrática en la época de la postpolítica", en Debates y Combates, nº 1, FCE, Madrid.

SACHS, W. (1998): "¿Un mundo, una humanidad?" En Ensayo & Error Nº 4, Bogotá

SOUSA SANTOS, B. (2009): Fragmentos seleccionados de: Una Epistemologías del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores, CLACSO.

APROXIMACIÓN A LA SUPERACIÓN DE LA CONTRADICCIÓN CULTURAL EN EL AULA EN ESTABLECIMIENTOS DE ALTA VULNERABILIDAD[1]

Maldonado Elevancini, Cecilia
Docente del Departamento de Curriculum e Instrucción. Facultad de Educación
Universidad de Concepción, Chile
cemaldon@udec.cl

Saavedra Burgos, Laura
Docente del Departamento de Curriculum e Instrucción. Facultad de Educación
Universidad de Concepción, Chile
lasaaved@udec.cl

Castro Hidalgo, Abelardo
Docente del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación,
Universidad de Concepción, Chile.
acastro@udec.cl

Resumen

Estudios recientes relevan la importancia del profesor que obtiene buenos resultados en pruebas estandarizadas, en escuelas situadas en contextos de pobreza, sugiriendo que variables como el compromiso profesional y la relación socio-afectiva profesor-alumno explicarían estos logros. Se infiere que en estas escuelas coexisten distintas formas en que los profesores ejercen su profesión. Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre estilos de enseñanza de docentes, cuyas prácticas pedagógicas han sido categorizadas en torno al cómo los profesores organizan su actividad didáctica, y cómo enfrentan la diferencia entre el currículo escolar y el habitus de sus estudiantes. Nuestros hallazgos muestran que existen, al menos, cuatro categorías de estilos de enseñanza entre estos profesores: Básico, Integrador, Metódico y Transitivo.

[1] Este artículo se realiza en el marco del Proyecto Asociativo "Distintos Estilos de Enseñanza en establecimientos que atienden a niños de alta vulnerabilidad y su impacto en el logro escolar, desde la perspectiva de la dialéctica de los aprendizajes" financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) "Diseño de un modelo didáctico multidimensional basado en razonamiento científico y experiencia probada en educación en contexto de vulnerabilidad", financiado por CONICYT, Chile.

Abstract

Recent studies reveal the significance of the teacher who obtains good results on standardized tests in schools in the contexts of poverty, suggesting that variables such as socio-affective professional commitment and the teacher-student relationship explain these achievements. It is inferred that in these schools different ways in which teachers exercise their profession coexist. This article presents the results of a research on teachers' teaching styles whose pedagogical practices have been categorized on how teachers organize their teaching activity and face the difference between the school curriculum and their students' habitus. Our findings show that there are at least four teaching styles categories among these teachers: Basic, Integrator, Methodical and Transitive.

Palabras clave: estilos de enseñanza, identidad profesional, contradicción cultural, habitus.

Keywords: teaching styles, professional identity, cultural contradiction, habitus.

Introducción

Una serie de estudios realizados desde el año 2004 en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción (Chile) abordó el análisis de teorías sociológicas para comprender lo que ocurría al interior del aula. En ellos se observó que a los profesores les dificultaba entender la distancia entre la cultura escolar y el habitus de los niños y lo que, querían alcanzar en términos de aprendizaje con ellos. De modo paralelo se visualizó a docentes que no dominaban los conocimientos disciplinares, apoyándose exclusivamente en materiales didácticos prediseñados. De estas experiencias surge la necesidad de comprender teóricamente las razones de por qué, en escuelas situadas en contextos de pobreza económica, algunos profesores son más eficientes que otros. Esta investigación busca describir los distintos estilos de aprendizaje de acuerdo a las dimensiones de nivel de interculturalidad en el aula (incorporación de la cultura de los niños) y de nivel de trabajo indagativo de su realidad por parte de los alumnos, además de establecer relaciones entre los distintos estilos de enseñanza y el sentido que los profesores dan a su profesión, en relación con sus alumnos y caracterizar el clima de aula.

1. Marco teórico

En Chile, la inequidad social se presenta en los resultados del SIMCE[2], que reflejan diferencias entre los distintos estratos económicos. Los alumnos de escuelas situadas en sectores pobres de la población siempre presentan los resultados más bajos (Castro, Gómez, 2016). En este caso, y

[2] Sistema nacional de medición de la calidad de la educación chilena, consistente en aplicación de pruebas estandarizadas para la medición de logros de aprendizaje por parte de los estudiantes en distintos momentos de su educación.

desde el punto de vista oficial, este fenómeno se percibe, igual como en el Informe Coleman (1966), como consecuencia de la carencia de capital cultural.

En este contexto, son interesantes los hallazgos de Bernstein (2001), Bourdieu y Passeron (1977) y Willis (1988), para quienes el sistema escolar es el que impone, la cultura de las clases dominantes, segregando a quienes no tienen su capital cultural. Se señala que la cultura está determinada por la posición que ocupan las personas y grupos en la división social del trabajo.

Para Bourdieu y Passeron (1977) el problema es más profundo. La división social del trabajo genera un conjunto de predisposiciones, visiones de mundo y conocimiento de valores muy distintos entre diferentes grupos sociales. En términos de aproximación al conocimiento, en las clases medias altas predomina el conocimiento intelectual y en los estratos bajos el conocimiento práctico. En la escuela, al predominar el saber intelectual teórico, con mayor base en el razonamiento hipotético deductivo, se excluye a los hijos de trabajadores. Así es descrito por Willis en su texto "Aprendiendo a trabajar" (1988), la relación dialéctica se produce cuando los alumnos hijos de trabajadores conservan su identidad cultural al abandonar el sistema escolar, manteniendo la reproducción. Sin embargo, cuando los estudiantes se quedan en la escuela, siguen las reglas, identificándose con la cultura de la clase dominante.

De esta manera en la escuela se enfrentan dos culturas, con distintos habitus y perspectivas del conocimiento, lo que representa una contradicción dialéctica, el conocimiento "teórico" de la cultura dominante y que para los alumnos provenientes de ésta constituye su capital cultural, por otra parte, la cultura de los sectores pobres, predominantemente práctica, que no es reconocida por la escuela, y que a pesar de su significancia no constituye capital cultural.

La experiencia internacional demuestra que los proyectos y estrategias, orientados a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, no son sustentables si no existen cambios profundos en las competencias de los docentes, en las formas que abordan las situaciones de conflicto cultural. En este escenario, cobra protagonismo quien ejerce la profesión docente. Cleaves (1985), Fernández (2001) manifiestan que la eficiencia e independencia de quien ejerce una profesión, radica en el dominio de la disciplina que es objeto de la práctica profesional. La tradición sueca agrega el concepto de "experiencia probada", como aquel conocimiento que nace de las acciones que fueron realizadas intuitivamente y que tuvieron efectos positivos, pero que no tienen un respaldo teórico consciente.

De acuerdo a distintos autores (Dimenäs 2007; Fernández 2001; Imbernón 1994, 2002), la profesión docente ha dejado de ser una "artesanía" para pasar a ser una profesión en el sentido más prístino del concepto. Este concepto de la profesión docente da cuenta que la docencia está transitando desde ser una actividad que se basa en la transferencia de conocimientos a través de metodologías fundadas en la experiencia probada, a una profesión que se funda en una disciplina propia.

Otra perspectiva teórica que pone de relieve la necesidad de una relación dialógica «profesor-alumno», es la de Freire (1967, 1996) quien plantea que el objeto primario de la educación es el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos, como medio para alcanzar su libertad. En una línea encontramos los desarrollos teóricos de Taylor (1999) y Maturana (1992), que apuntan a la importancia de la convivencia en los procesos educativos, reconociendo la diversidad de los estudiantes, la que consideran como legítima y, por extensión, al estudiante que manifiesta un capital cultural diferente al de la escuela como un legítimo otro.

Estilos de enseñanza. Es definido como "modos, formas, adopciones o maneras particulares y

características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico" (Rendón 2010 en Rendón 2013: 184). Los estilos de enseñanza pueden resultar complementario, o no, con el mencionado contexto de acción. Cada profesor, desde la esencia de sus características personales, de sus vivencias, desde el conocimiento pedagógico construido desde la ciencia y/o desde la experiencia probada, se constituye en la sala de clases con un estilo particular de enseñanza, el cual tiene un efecto en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. En este estudio el estilo didáctico más eficiente en la superación de la contradicción cultural sería el que es capaz de integrar y superar, en un plano mayor de abstracción, esa contradicción, desarrollando el intelecto de sus estudiantes.

1.1. Diseño metodológico

El estudio es cualitativo y sigue la lógica etnográfica, con observaciones directas en el aula, apoyadas en la filmación, notas de campo y entrevistas. Lo anterior está dado por nuestro interés en los patrones de comportamiento, en los cuales se expresen recurrencias que evidencien distintos estilos de enseñanza, de formas y contenidos de interacción en el aula.

Muestra. La muestra tiene un carácter intencionado. Se escogió a profesores que se desempeñaran en establecimientos municipales que presentasen alto índice de vulnerabilidad y que estén situados en sectores de alta pobreza socio-económica. Se conformó por 12 profesores que se desempeñan en establecimientos de las comunas de San Pedro de la Paz, Coronel, Concepción, Tomé y Ñipas, en la región del Biobío (Chile).

Instrumentos. Para la observación en el aula, y posterior análisis se usó una pauta cuyo diseño considera las dimensiones y criterios validados en el país, respecto a las características del trabajo del profesor, contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza[3] (MBE). Además, se procura describir las prácticas pedagógicas que, desde el punto de vista de la sociología y del aprendizaje, constituyen factores de reproducción social. El instrumento consideró las dimensiones de "Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje" y "Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes", ambas del MBE, incluyendo una tercera dimensión referida a la "Integración cultural". Se efectuaron 3 observaciones de clases consecutivas por cada profesor las que fueron además filmadas. Se complementó la información con entrevistas. Este instrumento incluía las mismas dimensiones que la pauta de observación.

1.1.1 Resultados

A partir del análisis de las observaciones de clase y las entrevistas, desde las dimensiones expresadas en las dicotomías mono-culturalidad versus interculturalidad y transferencia de conocimiento versus creación o recreación activa de conocimientos, se agrupó a los profesores en cuatro categorías. Los resultados incluyen además el clima de aula, como indicador de calidad asociado al potencial de aprendizaje de los alumnos.

[3] Documento del Ministerio de Educación de Chile, que describe lo que docentes deben saber hacer en su desempeño de aula.

a. Estilo Básico

Este docente percibe que su profesión es enseñar. Se caracteriza por el esfuerzo que realiza para que el alumno aprenda los contenidos establecidos en el curriculum prescrito. En su trabajo utiliza apoyos que, según él, ayuda a cumplir con los objetivos del programa de estudio. Enfatiza la necesidad de orden y disciplina en la clase. Demuestra inseguridad en cuanto a dominio de contenidos disciplinares; utiliza recursos didácticos, sin que necesariamente sean parte de un diseño de aprendizaje fundado en el conocimiento de distintas teorías que permiten mejorar su desempeño.

Su aproximación "intercultural" hacia los niños, surge de la necesidad de generar puentes que le permitan pasar la materia. Utiliza expresiones propias de los estudiantes llegando a "mimetizarse" con la cultura de ellos, de una manera no consciente, en relación a lograr un aprendizaje que vaya más allá de lo concreto.

b. Estilo Integrador

Para los profesores de este estilo, el sentido de la profesión es lograr que los niños aprendan a pensar, que sean capaces concebir la importancia del para su vida. El currículo escolar es visto como uno de los medios para lograr ese objetivo, mientras que los otros elementos debe aportarlos el profesor desde sus propias competencias profesionales.

Su praxis didáctica está focalizada en la indagación constante del entorno. Esta adquiere distintas formas, de acuerdo a la lógica y características que se expresan en el programa de estudio. Por lo mismo, las entrevistas a familiares, los relatos de hechos que ocurren en su entorno y los registros "estadísticos" son recurrentes en la actividad didáctica.

Los conocimientos, preconceptos y vivencias de los alumnos son considerados legítimos, al mismo nivel que lo contenido en el curriculum prescrito. Con esto se legitima a los alumnos como personas portadoras de una cultura distinta a la escuela, pero válida. Las vivencias de los alumnos son vistas y tratadas como material base para generar conocimiento propio; para esto aparece, como importante la estructura lógica de los contenidos de los planes de estudio para dar orden a la información recopilada. Así, el diseño didáctico tiene una lógica epistémica de tipo abductivo.

c. Estilo Metódico

Los docentes agrupados en este estilo de enseñanza son recurrentes al expresar que su misión es el logro de aprendizajes por los educandos. Ello se refleja en la preocupación por los resultados de las pruebas estandarizadas y las notas de aprobación en sus cursos. El logro académico entendido como el dominio de los contenidos del currículo está en el centro de su atención.

Su monoculturalidad radica en que no transan en cuanto a los contenidos y expresan pocos intentos de incluir las vivencias previas de los estudiantes en la dinámica de la sala de clases.

La enseñanza no necesariamente es de tipo memorístico, como el caso del profesor de estilo básico. Puede observarse el uso metáforas y ejemplos dentro del marco de la cultura escolar.

Con respecto al clima de aula, estos docentes utilizan estrategias punitivas para "mantener la disciplina" en la sala de clases. Se observa que puede haber mucha interacción profesor-alumno basada en la distribución de refuerzo positivo, en el caso que los alumnos se orienten a alcanzar los logros que determina el profesor. Lo anterior se combina con ausencia de refuerzo cuando ocurre lo contrario. De modo paralelo, se observa con notoriedad a los alumnos que siguen al profesor y sus "reglas del juego" y a los con mayor dificultad para hacerlo. Lo complejo de esta forma de trabajo es el gran esfuerzo y energía que el profesor invierte con este estilo de enseñanza.

d. Estilo Transitivo

Consultados acerca del sentido que le dan a su trabajo pedagógico, la respuesta recurrente es el de lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos, en el sentido de comprensión de la materia a partir de ejemplos de la vida real de los niños. Su punto de partida, igual como el de los profesores "funcionales", es el currículum escolar; pero reconocen que éste no puede ser comprendido por los alumnos sin que haya un punto de referencia en lo que ellos han vivenciado. No obstante, a diferencia del estilo integrador, las vivencias constituyen referencias, no punto de partida para la creación de conocimiento.

El profesor utiliza recursos didácticos de diseño propio, de acuerdo a lo que considera que pueda tener sentido en sus alumnos, lo que suele permitirle logros. En ocasiones también usa textos de apoyo que expresan aspectos didácticos del currículo oficial, aun cuando éstos distan del habitus de los alumnos.
El clima de aula es variado. A veces con mucha disciplina y otras más relajado. En ocasiones, a los ejemplos del profesor los alumnos suman ejemplos propios.

Discusion y conclusiones

Uno de los primeros hallazgos de esta investigación es que, efectivamente, existe una relación entre cómo un profesor percibe lo esencial del ejercicio de su profesión en relación a la promoción de equidad y el patrón de interacción con sus alumnos. Los profesores que centraban su percepción en enseñar, como objetivo primordial de su quehacer, en general no consideraban variables socioculturales al momento de ejecutar sus clases. Gran parte del tiempo era ocupado en tratar de mantener la disciplina de sus alumnos. Mostraban poco dominio de contenidos. Si bien es cierto, se aproximaban con formas de habitus y códigos lingüísticos parecidos a sus alumnos, y después asumían los propios de la cultura escolar, el objetivo de este accionar era para mantener la disciplina de la clase y no como un trabajo consciente para que los alumnos pudieran transitar hacia la cultura escolar o crecer intelectualmente.

Contrariamente al estilo anterior, están los profesores que tienen una visión más compleja, en consideración a su quehacer profesional. Ellos plantean que el trabajo con los niños

de familias de bajos recursos económicos es lograr el desarrollo de su capacidad intelectual, socio-afectiva y la confianza en sí mismos. Consideran sus vivencias como punto de partida para sus diseños didácticos, en los que demuestran habilidad para estimular la capacidad indagativa de los niños, a través de una variedad de estrategias. De tal manera que la realidad de ellos se legitima como conocimiento escolar válido, y también como ejemplo de conceptos teóricos más universales, los cuales pueden ser enriquecidos desde sus propias experiencias.

Entre ambas categorías están los profesores funcionales y transitivos. Los primeros están centrados en el logro académico de sus estudiantes. A través de un trabajo sistemático, estricto y riguroso, logran un clima de aprendizaje orientado a alcanzar los objetivos de aprendizaje que se proponen. Son los que logran imponer la cultura escolar en los alumnos. Si bien estos docentes logran un mejor desempeño que los profesores básicos y similares a los profesores integradores, desde la perspectiva de las teorías de reproducción cultural, contribuyen a consolidar la cultura dominante al interior de la escuela y, por tanto, la reproducción social.

En el caso de los profesores transitivos, se aprecia un intento serio de tomar la experiencia previa de los niños, pero el sentido de ello es con el objetivo de validar los contenidos escolares en la cultura de los niños, sin que ello necesariamente signifique validar la cultura que ellos traen a la escuela. El objetivo sigue siendo lograr los objetivos del currículo oficial. No obstante, hay un hecho interesante en ello: En sus prácticas "se toman la libertad" de salirse de las formas tradicionales de enseñanza e incorporan elementos de indagación en su trabajo didáctico que implica que los estudiantes puedan incorporar su realidad a la escuela, aunque no sea la intención primaria del profesor. Con respecto al clima de aula, éste se presenta con mucha variación, dependiendo de la motivación que el docente logra circunstancialmente en sus alumnos. Cuando hay tareas de indagación es mayor la motivación.

La interrogante final es ¿qué estilo de enseñanza es más propicio en el trabajo con niños de escasos recursos económicos? Parece que es el estilo integrador, porque el clima de aprendizaje es claramente más participativo. Lo más probable es que esto tenga que ver con una metodología conducente a la creación o resignificación de conocimientos, a partir de tareas concretas asociadas a su entorno próximo.

Referencias bibliográficas

BERNSTEIN, B. (2001). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4. Madrid: Morata.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. (1977). La reproducción: Elementos para una teoría de la enseñanza. Barcelona: Laia.

CASTRO, A. Y GÓMEZ, L. (2016). "Chile. A Long-Term Neoliberal Experiment and its Impact on the Quality and Equity of Education" en Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes, editado por Adamson Frank, Åstrand Bjorn and Darling-Hammond Linda. New York: Routledge.

CLEAVES, P. (1985). Las profesiones y el Estado: El caso de México. México: El Colegio de México.

COLEMAN, J., HOPKINS, J., CAMPBELL, E., HOBSON, C., MCPARTLAND, J., M. MOOD, A., WEINFELD, F., YORK, R. (1966). Equality of Educational Opportunity. U.S. government printing office Washington.

DIMENÄS, J. (2007). Att Lära till Lärare. Att utveckla läraryrket, vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik. Stockholm: Liber.

FERNÁNDEZ, J. (2001). "Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión". Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 3, Núm. 2. Universidad autónoma de Baja California. http://www.redalyc.org/pdf/155/15503202.pdf

FREIRE, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Río de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1996). Pedagogía de la autonomía. Río de Janeiro: Paz e Terra.

IMBERNÓN, F. (1994). La función y desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2002). La investigación educativa como herramienta en la formación del Profesorado. Madrid: Graó.

MATURANA, H. (1992). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. (5ta. Edición). Chile: Comunicaciones Noreste. Ltda.

RENDÓN, M. (2013). "Hacia una conceptualización de estilos de enseñanza. Revista Colombiana de educación", 64: 175-195. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08

TAYLOR, C. (1999). Det mångkulturella samhället och erkännandets politik. Göteborg: Daidalos.

WILLIS, P. 1988. Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal.

EL RECONOCIMIENTO EN ECTS DEL VOLUNTARIADO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA: ¿ES POSIBLE OTRO MODELO DE RECONOCIMIENTO?

Astorgano Arias, Marta
Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España
alu0100939743@ull.edu.es

González Pérez, Mª Inmaculada
Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España
migonpe@ull.edu.es

Resumen

El voluntariado universitario es un hecho: desde la participación en proyectos de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) a iniciativas en asociaciones fundadas por ellos mismos, los estudiantes se preocupan de los problemas del mundo global. Además de contribuir a la creación de la cultura de la solidaridad, los voluntarios ponen en práctica actitudes y valores para generar una ciudadanía global y crear una cultura solidaria comprometida. Ahora bien, ¿reconoce la universidad su labor, tanto para la comunidad como para su formación académica y personal?

Con el fin de conocer cómo se reconoce esta participación del estudiante universitario, se realiza un estudio de tipo analítico-comparativo de los reglamentos sobre el reconocimiento de actividades no académicas. Este análisis demuestra que, según el Real Decreto 861/2010, en todas las universidades españolas su desempeño da lugar a la obtención de créditos del European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

No obstante, lo que los estudiantes se llevan de la experiencia, no se registra. Ante esta carencia, se plantea la necesidad de buscar un modelo de reconocimiento de su aprendizaje, algo más que una cifra en el expediente.

En esta comunicación, se plantea la necesidad de acudir a nuevas vías de reconocimiento del voluntariado universitario en competencias que en iniciativas como Youth Pass o el proyecto Reconoce pueden encontrar un punto de partida.

Abstract

Volunteering among university students is a fact: from their participation in NGO projects to initiatives in charities founded by them, students care about the problems of the global world. Apart from their contribution to create a culture of solidarity, volunteers put into practice the attitudes and principles needed to create a global citizenship and a committed culture of solidarity. However, do universities recognize the contribution of their students, not only to their community but also to their academic and personal education?

An analytic and comparative study of the Spanish university regulations on non-academic activities was carried out in order to know how the institutions recognise their students volunteering roles. The study shows how, according to the Royal Decree 861/2010, students enrolled in any Spanish university are granted with a number of ECTS credits when participating in volunteering activities.

Nevertheless, what students take home from their experience is not being acknowledged. Faced with this scarcity, the need to look for a pattern of recognition of their learning outcomes emerges. This way, students could obtain something more than just a number on their academic record.

This paper outlines the need to turn to new ways of recognition of the competences developed by university students via volunteering, ways which could find a starting point in initiatives such as the European Youth Pass or the Reconoce project.

Palabras clave: voluntarios, de reconocimiento, de cooperación internacional, educación global, de competencia.

Keywords: volunteers, recognition, international cooperation, global education, competence.

Introducción

En su último informe, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) evidencia la necesidad de reafirmar un planteamiento humanista de la educación, impulsando valores conducentes al logro del desarrollo social, económico y cultural, sobrepasando la visión estrictamente utilitaria de la educación y rechazando los sistemas de aprendizaje que mercantilizan al individuo. Sería necesario adoptar un planteamiento holístico y educar en valores tales como el respeto a la vida y la dignidad, la igualdad de derechos y justicia social, la diversidad y la solidaridad y la responsabilidad del futuro común de la humanidad (UNESCO, 2015).

La universidad, como institución de educación superior, tiene el deber de contribuir a crear una conciencia justa y solidaria para poder lograr mejorar la calidad de vida de los seres humanos y el desarrollo de la sociedad a nivel global. Careaga afirma que el voluntariado es un mecanismo para lograr ese objetivo, una idea que viene sugiriéndose desde diversas recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y organismos europeos y que, en España, se materializa en la Declaración del Compromiso Universitario Social y Voluntario (OCUD, 2001). El impulso que el voluntariado recibe desde la universidad no tiene, pues, carácter fortuito. Ahora

bien, la universidad, como institución educativa, ¿qué reconocimiento está dando al desempeño de voluntariado?

A pesar del tiempo y los esfuerzos empleados en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el proceso de convergencia se encuentra aún hoy en vías de implementación, dando lugar en cada país europeo a diferentes soluciones. Además, la movilidad de estudiantes entre espacios físicos y espacios de aprendizaje; formales, no formales e informales, plantea problemas relativos a la evaluación del conocimiento y las competencias, independientemente de las múltiples vías por las que se adquieren (UNESCO, 2015).

En esta comunicación se pretenden poner de relieve los principales problemas que existen en lo concerniente al reconocimiento del voluntariado en la educación superior española y, por otra parte, plantear cuáles pueden ser las posibles soluciones.

1. El origen del voluntariado en la universidad

La importancia del voluntariado ha venido forjándose ya desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, en que la ONU estableciera el progreso social, la mejora del nivel de vida de la población mundial y la cooperación internacional como los objetivos a perseguir en las diferentes políticas sociales, convirtiéndose de este modo en marco de referencia supranacional (Dubois, A., s. f.).

La legitimación de estos objetivos vino dada por varias actuaciones en las décadas sucesivas, entre ellas las relacionadas con la institucionalización del voluntariado: la creación en 1970 del Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas para desarrollar proyectos de Cooperación al Desarrollo y, hacia la década de los 80, las recomendaciones de la Asamblea General de la ONU para definir, reconocer y promover el voluntariado. Se podría considerar el 2011 como el año culmen de esa institucionalización, coincidiendo la Conmemoración del X Aniversario del Año Internacional del Voluntariado y el Año Europeo del Voluntariado.

En España, estas recomendaciones llevaron a la creación de una ley del voluntariado, la Ley 6/1996, posteriormente modificada por la Ley 45/2015 del 14 de Octubre, así como de 5 normas autonómicas para el 2011 (Benlloch, 2011). Esta tardía legislación no significa que el fenómeno del voluntariado fuese algo novedoso, sino que, en un momento dado, y por las implicaciones que tiene para la sociedad civil, el Estado del Bienestar y la política en general, se procede a su normalización.

Ahora bien, ¿qué papel tiene dentro del contexto de la universidad? Desde la década de los 90, los esquemas de la Cooperación Internacional para el Desarrollo se repiensan, dando inicio a la búsqueda de soluciones estructurales a los problemas del desarrollo desigual con gran calado en el ámbito educativo. En esa década coincide también la Declaración Talloires, por la que varias instituciones de educación superior de los cinco continentes asumen ciertas responsabilidades sociales y cívicas: promover valores humanos universales, fortalecer procesos democráticos y atender necesidades y problemas de los grupos más marginados de la sociedad, entre otras.

Sin embargo, en España, la verdadera simbiosis entre voluntariado y universidad llega en 2001 con la Declaración del Compromiso Universitario Social y Voluntario (OCUD, 2001), que pone de manifiesto la responsabilidad de la universidad en el desarrollo de la participación ciudadana y de voluntariado y establece los objetivos y estrategias para dicho desarrollo.

2. Problemática semántica y jurídica actual

El primer problema del voluntariado es su definición, puesto que ésta difiere según el autor (Garrido, 2010). No obstante, para el ámbito universitario, se puede recurrir a la que utiliza la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (OCUD, 2001), en que se presenta al voluntariado como una forma organizada de participación de ciudadanos que asumen el compromiso de: cooperar en la identificación y denuncia de situaciones injustas, buscar soluciones a los problemas que afectan a la sociedad y colaborar activamente en la mejora de actividades culturales, ambientales y sociales. Desafortunadamente, el campo de la semántica no es el único en el que el concepto presenta diferencias: jurídicamente la legislación sobre voluntariado es desigual y, en el caso de algunos países, inexistente.

En la Unión Europea (UE) se tiende a una armonización de las disposiciones legales con las de cada estado miembro para eliminar barreras al desarrollo de la actividad, particularmente respecto al seguro, la movilidad y el reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas mediante el voluntariado (Szabo, 2011). A pesar de ello, el marco institucional de las actividades voluntarias es muy irregular en los diferentes países; no todos han desarrollado estrategias de voluntariado nacionales y las diferentes tradiciones de voluntariado y formas en que se organiza este sector han definido muy diversos marcos legales.

En España, el ámbito de aplicación de las leyes estatales y autonómicas sobre voluntariado se circunscribe a los voluntarios que participan en programas de ámbito estatal o suprautonómico y a las correspondientes organizaciones que desarrollen dichos programas (Benlloch, 2011).

3. El EEES y el voluntariado universitario: créditos y competencias

Decía Careaga que "con la entrada del sistema de créditos ECTS resulta necesario [...] que las universidades españolas fijemos acuerdos comunes sobre la concesión de créditos a las actividades de voluntariado que promovemos entre los estudiantes universitarios" (Careaga, 2011, p. 253).

Lo que proponía Careaga se ha convertido en una realidad: las universidades de España, y también otras europeas como las de Bulgaria, Hungría, Francia y Malta, conceden ECTS a sus estudiantes por el desempeño voluntario (Angermann & Sittermann, 2011). Sin embargo, siguen existiendo desafíos en lo relativo al voluntariado, entre los que cabe señalar la falta de un apropiado reconocimiento. Aunque uno de los objetivos establecidos en el Año Europeo del Voluntariado miraba a crear marcos generales beneficiosos para los voluntarios de la UE y sensibilizar sobre el valor y la significación del voluntariado como una expresión de participación activa, los marcos legales y la consideración que se tiene del voluntariado varía bastante entre los diferentes estados miembro.

Varios trabajos, como el informe del 2006 del Comité Económico y Social Europeo (Benlloch, 2011), demuestran que el voluntariado puede ser una vía de adquisición de conocimientos y competencias. Desafortunadamente, la coyuntura de crisis actual lleva en muchos casos a adoptar un discurso utilitario del

voluntariado; el Consejo de la Juventud de España indica que participar en actividades de voluntariado supone el desarrollo de diversas competencias demandadas por empleadores: comunicación, trabajo en equipo, toma de decisiones, habilidades de organización y confianza en sí mismos (Souto-Otero, Ulicna, Schaepkens, & Bognar, 2012).

Ante este panorama, no convendría convertir al voluntariado en un instrumento destinado al desarrollo de competencias con vistas a la inserción en el mundo laboral, puesto que se estaría perdiendo la misma esencia y motivación a la acción voluntaria. Además, por el papel que juega en Estado de Bienestar, es importante evitar su instrumentalización como mecanismo para suplir puestos de trabajo, sobre todo en tiempos de crisis como la actual

Más allá de la teorización, se han puesto en marcha varias iniciativas para contribuir al reconocimiento de la educación no formal que identifican, describen y evalúan las competencias adquiridas a través del voluntariado, como por ejemplo el Youth Pass, aunque fuera del ámbito de los proyectos del marco ERASMUS+ su uso no está muy extendido. En España, por su parte, el proyecto Reconoce, impulsado por la Confederación de Centros Juveniles Don Bosco y que cuenta con el apoyo del Injuve, sigue la misma tónica, aunque destacando el papel del voluntariado para mejorar la empleabilidad de los jóvenes (Confederación de Centros Juveniles Don Bosco, 2015).

La promoción del voluntariado en las universidades españolas se ha venido desarrollando contemporáneamente a la implantación del EEES y su modelo de aprendizaje por competencias, pero parece que todavía no hay un modelo de reconocimiento cualitativo del aprendizaje de los voluntarios.

4. Reconocimiento del voluntariado universitario en España

Para saber cómo se reconoce el voluntariado de los estudiantes en las universidades públicas españolas, se realizó un primer rastreo atendiendo a los criterios de: adhesión al Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo y existencia de normativa interna en materia de voluntariado. Puesto que ambos criterios se cumplían para las 58 universidades (57 públicas más la UNED), se procedió a reducir el rango a analizar, incluyendo como mínimo una universidad por cada una de las 17 Comunidades Autónomas (CCAA), a saber: una si la Comunidad Autónoma tiene menos de 5 universidades y dos si tiene 5 o más universidades, dando un total de 23 instituciones.

Entre los años 2006 y 2011, las 23 universidades se adhirieron al Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo. En ese margen temporal se encuadran además dos disposiciones legales, la LOU 4/2007 y el Real Decreto 861/2010. La primera establece que las universidades "fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad" y "propiciarán la realización de actividades que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario" (artículo 92, LOU 4/2007). Según el RD los estudiantes podrán "obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades [...] solidarias y de cooperación [...] el plan de estudios deberá contemplar la posibilidad de que los estudiantes obtengan un

reconocimiento de al menos 6 créditos sobre el total de dicho plan [...]." (artículo 46.2 i), punto 8, Real Decreto 861/2010). Ambas disposiciones vienen reflejadas en normativas internas emanadas de los Consejos de Gobierno de las 23 universidades.

A continuación, se establecieron diversas categorías de análisis cuantitativo: número máximo de ECTS concedidos por plan de estudios, número máximo de ECTS concedido por curso académico y número de horas de dedicación por ECTS. Los resultados demostraron homogeneidad en cuanto al marco de referencia legislativo, aunque heterogeneidad de aplicación, como se verá en la Tabla 1.

Los cambios legislativos mencionados han sido especialmente significativos en la promoción del voluntariado, con la creación de servicios y/o unidades desde los cuales se promueve y fomenta el compromiso social y solidario. Sin embargo, no se han encontrado especificaciones que hablen del voluntariado como una vía no formal de adquisición de competencias. En algunas universidades los estudiantes reciben un certificado de la actividad voluntaria, el cual no aparece regulado en los acuerdos de los consejos de gobierno universitarios.

Tabla 1. Reconocimiento de ECTS por la participación en actividades de voluntariado (solidarias y de cooperación)

Universidad	Máximo de ECTS/ curso académico	Máximo de ECTS/ plan de estudios	Horas de dedicación por crédito ECTS
UNED	2	6	-
Universidad Autónoma d Madrid	-	6	-
Universidad Autónoma de Barcelona	-	6	-
Universidad Complutense de Madrid	-	6	-
Universidad de Alicante	3	6	-
Universidad de Cantabria	2	6	-
Universidad de Castilla-La Mancha	-	6	25
Universidad de Extremadura	2	6	-

Universidad de Granada	-	12	25
Universidad de La Laguna	-	6	-
Universidad de La Rioja	-	6	25
Universidad de las Islas Baleares	-	6	25
Universidad de Murcia	3	6	25
Universidad de Oviedo	3	6	-
Universidad de Salamanca	3	-	-
Universidad de Sevilla	-	6	-
Universidad de Valencia	1,5	6	-
Universidad de Valladolid	3	6	25/30
Universidad de Zaragoza	2	6	
Universidad del País Vasco	-	6	30
Universidad Pública de Navarra	-	6	-
Universidade da Coruña	3	12	30
Universitat de Barcelona	-	6	-

Fuente: elaboración propia

Los resultados del análisis muestran heterogeneidad de aplicación del RD 861/2010 para las categorías de análisis utilizadas. El 100% de las universidades reconocen al menos 6 ECTS sobre el total de sus planes de estudio: 12 máximo las Universidades de Granada y Coruña y 6 el resto[1]. El RD no regula el número máximo de créditos concedidos por curso académico, pero algunas universidades (47,8%) han establecido límites: 1,5 ETCS la Universidad de Valencia; 2 la UNED, la Universidad de Cantabria, la de Extremadura y la de Zaragoza y 3 las de Alicante, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid y Coruña. Únicamente se han encontrado datos sobre el número de horas necesarias para obtener un ECTS en 8 de las universidades (34,8%), variando la cifra entre 25 y 30 horas. En algunos casos, el número de horas depende del tipo de actividad (Universidad de Salamanca), mientras que en otras se mide según el porcentaje de asistencia (Universidad de Sevilla).

Discusión y conclusiones

El voluntariado contribuye a crear una cultura de la solidaridad y un sentimiento de ciudadanía global. Valores como la empatía y el respeto a los demás se encuentran latentes en las actividades de voluntariado: en su sentido más idealista, el voluntario detenta un importante rol transformador para hacer frente a la desigualdad y estimular la armonía social, basada en un interés común por el bienestar de la comunidad a la que pertenece (Voluntarios de las Naciones Unidas, 2011).

Las universidades se han convertido en actores reconocidos en la promoción y fomento del voluntariado, con nuevas asignaturas y líneas de investigación así como con la creación de estructuras solidarias de voluntariado (Careaga, 2011). No obstante, todavía quedan conceptos y cuestiones por definir, entre ellas, la falta de atención a las potencialidades educativas del voluntariado y la problemática en cuanto a su reconocimiento, tanto por su heterogeneidad como por la ausencia de parámetros cualitativos.

Los estudiantes que participan en actividades voluntarias canalizadas a través de instituciones educativas, las universidades, por medio del reconocimiento de créditos que se incorporan como optativos en el expediente académico, no parecen obtener evaluación de su aprendizaje no formal. Sin ir más lejos, el modelo de certificación de la actividad voluntaria que reciben los estudiantes contiene en muchos casos únicamente los datos regulados en el RD 1224/2009, una norma de ámbito laboral y externa a la universidad. En 2015 la UNESCO planteaba el problema de la evaluación de los aprendizajes y competencias adquiridos en los diferentes espacios de aprendizajes, y éste supone un ejemplo más.

Es el momento de aprovechar la tendencia de la UE a facilitar la eliminación de estas barreras y de analizar las potencialidades de las iniciativas ya existentes en cuanto a reconocimiento del voluntariado, como el Youth Pass. Es el momento de explorar cómo evaluar la experiencia voluntaria desde la universidad, intentando establecer criterios comunes y yendo más allá de lo cuantitativo. Merece la pena además, reflexionar de una manera radical sobre el papel que el voluntariado ha de tener en el contexto universitario y valorar su potencial transformador de la sociedad, evitando convertirlo en un instrumento para un único fin: la inserción en el mundo laboral.

[3] El reglamento de la Universidad de Salamanca no específica el máximo de créditos que concederá por plan de estudios, simplemente establece que se reconocerán “al menos 6 créditos”.

Referencias bibliográficas

ANGERMANN , A., & SITTERMANN , B. (2011). Volunteering in the Member States of the European Union: Evaluation and Summary of Current Studies. Observatory for Sociopolitical Developments in Europe. Frankfurt: Institute for Social Work and Social Education (ISS).

CAREAGA, S. (2011). Voluntariado Universitario: un estado de la cuestión. Revista Española del Tercer Sector (18), 245-253.

BENLLOCH, P. (2011). Una nueva oportunidad para repensar el voluntariado: ¿hacia una nueva configuración legal de la acción voluntaria organizada? Revista del Tercer Sector (18), 129-164.

CONFEDERACIÓN DE CENTROS JUVENILES DON BOSCO. (31 de enero de 2015). RECONOCE. La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de http://www.confedonbosco.org/publicaciones/reconoce-la-situacion-del-voluntariado-juvenil-ante-el-empleo-competencias-y-empleabil

DUBOIS, A. (s.f.). Cooperación para el desarrollo. Recuperado el 1 de junio de 2015, de Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo del Instituto Hegoa: http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/44

GARRIDO, M. (2010). El voluntariado en España: identidad, funciones y retos para su fortalecimiento. Madrid: Grupo Interinstitucional de Investigación sobre Voluntariado.

LEY ORGÁNICA 4/2007, DE 12 DE ABRIL, POR LA QUE SE MODIFICA LA LEY ORGÁNICA 6/2001, DE 21 DE DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES. Boletín Oficial de Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241-16260. Recuperado de 2016 de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786

OCUD. (2001). Universidad: Compromiso Social y Voluntariado. Recuperado el 25 de abril de 2016, de http://ocud.es/es/antecedentes

REAL DECRETO 1224/2009, DE 17 DE JULIO, DE RECONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA LABORAl. Recuperado el 11 de junio de 2016 de: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/1/RD1224_2009.pdf

REAL DECRETO 861/2010, DE 2 DE JULIO, POR EL QUE SE MODIFICA EL REAL DECRETO 1393/2007, DE 29 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS OFICIALES. Boletín Oficla del Estado, núm. 161, de 3 de julio de 2010, páginas 58454-58468. Recuperado el 2 de junio de 2016 de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-10542

SOUTO-OTERO, M., ULICNA, D., SCHAEPKENS, L., & BOGNAR, V. (2012). Estudios sobre el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud. Recuperado el 30 de abril de 2016, de Consejo de la Juventud de España: http://www.cje.org/eu/publicaciones/novedades/estudio-sobre-el-impacto-de-la-educacion-no-formal/

SZABO, S. (2011). Retos y tendencias del voluntariado en Europa. Revista Española del Tercer Sector (18), 167-188.

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial? París: UNESCO.
VOLUNTARIOS DE LAS NACIONES UNIDAS. (5 de diciembre de 2011). Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo. Nueva York: Voluntarios de las Naciones Unidas.

EL MARCO POLÍTICO-MILITAR, LA DEMOCRACIA Y LOS DERECHOS HUMANOS EN CENTROAMÉRICA. UNA MIRADA HISTÓRICO-COMPARADA

Lorente Rodríguez, Miriam
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
miriam.lorente@campusviu.es

Resumen

En términos generales, si algo ha caracterizado históricamente a la región centroamericana en los últimos cincuenta años ha sido la falta absoluta de respeto por los derechos humanos. Un desprecio generalizado que hunde sus raíces en la narrativa político-militar de los distintos países y se retroalimenta con el subdesarrollo imperante.

La situación histórica de los derechos humanos en Centroamérica no puede desvincularse de esa historia político-militar precisamente porque muchas de las violaciones a los derechos civiles y políticos, han sido perpetradas por quienes ostentaban el poder en sus múltiples formas y manifestaciones: fuerzas armadas, ejércitos, grupos paramilitares, policía, etc. y, precisamente, porque ese vínculo entre los regímenes políticos y militares en Centroamérica ha sido muy estrecho, a excepción de Costa Rica.

En este sentido, la vivencia actual y evolución de los derechos humanos en la subregión y, específicamente, del derecho a la educación se han visto claramente contaminados por este pasado reciente de violación sistemática de los mismos, en un contexto de fuertes desigualdades estructurales de carácter económico y social que no hicieron sino exacerbar las tensiones existentes.

Así pues, en las líneas que a continuación se desarrollan y desde una perspectiva histórica y comparada, analizaremos el contexto histórico político-militar de la región (1970-1990), daremos unas breves pinceladas de los procesos de pacificación de los conflictos armados y de los procesos de democratización y finalizaremos con el estudio de la situación de los derechos humanos para período comprendido entre 1980 y 1995. Todo ello, con la finalidad de ofrecer un panorama que ayude a comprender la evolución y el escenario presente de los derechos humanos fundamentales en los países centroamericanos de Honduras, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.

Abstract

Generally speaking, if something has historically characterized the Central American region in the last fifty years, it has been the complete lack of respect for human rights. This generalized contempt is rooted in the political-military narrative of the countries and it feeds back with the prevailing underdevelopment.

The historical situation of human rights in Central America cannot be divorced from the political-military history precisely because many of the violations of civil and political rights have been perpetrated by those in power in its many forms and manifestations: military, army, paramilitary groups, police, etc. and precisely because the link between the political and military regimes in Central America has been very tight, except for Costa Rica.

In this sense, the current experience and evolution of human rights in the sub-region and, specifically, the right to education, have been clearly contaminated by this recent past of systematic violation. The context of strong structural inequalities of economic and social nature that did nothing but exacerbate existing tensions.

Thus, the following work, from a historical and comparative perspective, analyzes the historical political-military context of the region (1970-1990), giving a few strokes on the peace processes of armed conflicts and the processes of democratization, and finishes with the study of the situation of human rights between 1980 and 1995. All this will provide an overview to help understand the evolution and the present scenario of fundamental human rights in the Central American countries of Honduras, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, and Panama.

Palabras clave: Democracia, Derechos Humanos, Centroamérica, estudios históricos, políticos y comparados.

Keywords: Democracy, Human Rights, Central America, historical, political and comparative studies.

Introducción. El escenario común centroamericano

Durante los treinta años posteriores a la finalización de la Segunda Guerra Mundial, la región latinoamericana, en general, y la subregión centroamericana, en particular, gozaron de prosperidad y equilibrio económico. En Centroamérica, el crecimiento demográfico fue superior al resto de la región, de forma que en sólo treinta años la población aumentó en un 250% pasando de nueve millones de habitantes a veintidós millones y medio. Este crecimiento demográfico unido a la distribución tremendamente inequitativa cautiva por una fracción minoritaria de la población de los frutos de ese crecimiento económico, favoreció el empobrecimiento sostenido de la población, de modo que había más pobres en 1980 que en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial (Comisión Internacional para la recuperación y el Desarrollo de Centroamérica: 1989).

No obstante, este período de bonanza económica contrastaría con el presente y futuro de la región

latinoamericana que se vería sumido en un proceso de crisis y contradicciones hacia la conformación de un nuevo orden marcado por los regímenes dictatoriales de los años setenta, la crisis del nacional-populismo, la crisis de la deuda, y el propio encuadramiento internacional de la región en los años ochenta (Montobbio: 1997).

En los países centroamericanos esta crisis adoptó un cariz particular tendiente a la agudización en extremo de las contradicciones y problemáticas surgidas. "Extrema dependencia, extremo condicionamiento de la realidad nacional por los intereses y la política de Estados Unidos, extrema presencia de los militares en la vida política... Extrema dimensión de la crisis, de las tensiones, el conflicto que llega a la confrontación armada" (Montobbio, 1997: 134-135). En este mismo sentido se expresa Matul Romero (1998) al afirmar que "lo que en América Latina era una caída o retroceso económico en América Central tocó la línea de la línea de la subsistencia de las grandes masas; lo que en América Latina era una pérdida de la democracia, en Centroamérica era la política del terror; lo que en el continente era una crisis institucional e ideológica, en la región era la más aguda confrontación de los grupos sociales y la revolución como única alternativa" (p. 103).

A su vez, la intervención de países extranjeros en los asuntos centroamericanos no hizo sino exacerbar los conflictos civiles y la inestabilidad de los gobiernos de la región, de modo que cuando los disturbios devinieron en conflicto armado tanto los gobiernos como los movimientos insurreccionales recibieron el apoyo de países foráneos (Comisión Internacional para la recuperación y el Desarrollo de Centroamérica: 1989). El papel ejercido por Estados Unidos, principalmente a manos de la administración Reagan, sería clave en la comprensión de la orientación y dimensionalidad de los sucesos acontecidos en esta época tan convulsa.

Otro aspecto común de los países centroamericanos que entraron en conflicto y que, en gran parte, se encuentra vinculado a la política exterior norteamericana fueron los movimientos contrainsurgentes. El gobierno estadounidense apoyará de forma más o menos decidida estos movimientos en los países centroamericanos al amparo de la denominada "Doctrina de la Seguridad Nacional" que inspiraría, en gran medida, el accionar de los gobiernos autoritarios de la subregión.

1. El marco político-militar

1.1 Breve recorrido por las guerras de Guatemala, El Salvador y Nicaragua

A pesar de la dilatación de los conflictos en el tiempo durante varias décadas, el final de la década de los años setenta y principio de los ochenta puede destacarse por ser un período especialmente convulso y de expansión del conflicto armado ya que, como explica la Comisión Internacional para la recuperación y el Desarrollo de Centroamérica (1989) se iniciaron guerras civiles en Nicaragua y El Salvador y se intensificó la insurrección guerrillera generalizada en Guatemala.

En Guatemala, el conflicto armado fue el más dilatado en el tiempo de toda Centroamérica, a saber, desde 1962 a 1996. La Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH, 2000) concluye que las causas profundas que explican el enfrentamiento armado son: "fenómenos coincidentes como la injusticia estructural, el cierre de los espacios políticos, el racismo, la profundización de una institucionalidad excluyente y antidemocrática, así como la renuencia a impulsar reformas sustantivas

que pudieran haber reducido los conflictos estructurales"(p.19).

Esta guerra civil, puede que fuera también, por qué no decirlo, de las más cruentas y sanguinarias por la naturaleza de las atrocidades cometidas contra su pueblo. La de la violencia y la represión estatal contra la población guatemalteca raya en la locura de una suerte de política etnocida y racista que literalmente trató de eliminar a la población indígena de la región, que es eminentemente rural, de origen maya y constituye algo más de la mitad de la población guatemalteca. Este horror se intensificó a finales de los años setenta y, sobre todo, a inicios de los años ochenta, cuando estaban al frente del gobierno del país Lucas García y Ríos Montt. Mientras, el movimiento guerrillero, siguiendo a Matul Romero (1998), entraba en una etapa del combate totalmente nueva al lograr una consolidación estratégica y política con la creación de la Unidad Revolucionaria Guatemalteca (URGN).

Ya hacia finales de la década de los ochenta la vía violenta para resolver el conflicto no parecía tan asequible como antes, pues éste había tomado dimensiones globales. La confluencia de elementos nacionales e internacionales facilitaron la asunción de la negociación política entre las parte contendientes en el conflicto. Así, en el año 1996 culminarían las negociaciones entre el gobierno de Guatemala y la URGN mediante los denominados Acuerdos de Paz, poniendo punto y final a un conflicto armado que, según el Banco Mundial (2011), costó la vida de forma directa a, aproximadamente, doscientas mil personas.

En el Salvador, el período de guerra civil se desarrolla desde comienzos de la década de los años ochenta y se extiende hasta finales del año 1991. Con anterioridad al conflicto interno armado, explica el ambiente convulso vivido en el país la situación política y social alcanzada bajo el mando del general Romero. Así pues, se trataba de una política de represión salvaje de las fuerzas populares y progresistas, sumada a la incapacidad administrativa, la corrupción en todos los estamentos, el agravio de la Fuerza Armada, el desprestigio del poder judicial, el terrorismo ejercido desde el poder bajo el subterfugio de seguridad nacional e insurrección comunista . En definitiva, una política de dominación, violencia y represión continuista[1] de la política de sus antecesores, pero recrudecida hasta tal punto que se encontraba al borde de la guerra civil[2].

Es en este contexto en el que los militares fraguaron el golpe de Estado del 15 de octubre de 1979 que acaba con la dictadura de Romero. Sin embargo, la propuesta esperanzadora del 15 de octubre pronto devino en violencia y represión. La militarización del conflicto, más allá del carácter militar que el propio 15 de octubre supuso, ya era una evidencia, tanto por parte de la Juntas Nacionales en el poder, sobre todo la segunda, que emplearon la fuerza militar en la represión más feroz cuantitativa y cualitativamente conocida en el país, así como la militarización acelerada en respuesta por parte del movimiento revolucionario[3]. La escalada de la violencia dio el paso siguiente, la guerra. Una guerra que se extendió hasta los años noventa y que sólo trajo dolor, sufrimiento humano, miseria y subdesarrollo. Contexto

[1] Comentario del 16 de octubre de 1979 leído en el noticiero de la universidad en la radio de la arquidiócesis La Voz Panamericana (YSAX) y publicado más tarde en El Salvador: entre el terror y la esperanza (San Salvador: UCA Editores, 1982, 558-559). En Ellacuría I. (1991): Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989). Escritos políticos. Vol. II., UCA editores., San Salvador, El Salvador.

[2] Así lo pone de manifiesto la revista ECA en 1979 bajo el título "al borde de la guerra civil" un mes antes del golpe de Estado del 15 de octubre de ese mismo año. *Ibídem.p. 870.*

[3] Interpretación global del proceso histórico:"15 de octubre de 1979-28 de marzo de 1982". Artículo publicado con el seudónimo "Tomás R. Campos" en ECA, 1982, 403-404:599-622. Ibídem.p.869.

en el cual puede interpretarse la situación histórica de los derechos humanos en el país y que abordaremos con posterioridad.

En el caso nicaragüense, el conflicto histórico reciente se centra en el papel jugado por los Somoza, que durante más de 40 años impusieron un régimen dictatorial con el apoyo clave de Estados Unidos, por una parte, y, por otra, por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) creado en 1961 y que, inspirado en la lucha revolucionaria antiimperialista llevada a cabo por Sandino y su ejército, hasta su asesinato en 1934, se levantó en armas y, en octubre de 1977, "decidió poner fin a la oprobiosa y sangrienta dictadura de Somoza por una vez y para siempre" (Muró, Dausá, León, De armas e Iglesias, 1984:139). El 17 de julio de 1979 los sandinistas entraban victoriosos en Managua tras la ofensiva final. Amnistía Internacional (1980) explica que ese día se ponía fin a la dictadura somocista y a una guerra civil que costó casi cincuenta mil vidas.

Pero el gobierno sandinista que se instauró en el poder tampoco esperaría encontrarse con una resistencia- la Contra- que los mantendría en jaque en numerosas ocasiones a lo largo de la década de los ochenta. Por lo que el final del conflicto armado entre el régimen sandinista y la contrarrevolución no llegaría a su fin hasta 1990, cuando el Frente Sandinista perdió, inesperadamente, las elecciones de ese mismo año precipitando el inicio del proceso de desmilitarización del conflicto, el desarme de la contrainsurgencia y la desvinculación, al menos formal, de las Fuerzas Armadas del proyecto sandinista.

1.2. Procesos de paz y democratización en Centroamérica

La iniciativa de Contadora (1983) constituye un primer paso importante en el camino hacia la pacificación del pueblo centroamericano que vería su máxima expresión en el Acuerdo de Esquipulas II (1987). Estos dos momentos claves en el proceso de negociación centroamericano, los cuales representan el esfuerzo y la voluntad política de países vecinos y centroamericanos nos hacen adentrarnos en otro capítulo de la historia de la subregión, el del camino hacia la paz y la democratización.

Como explica Matul Romero (1998) ante el temor creciente del "desbordamiento" del conflicto y el aumento armamentístico de la región centroamericana, México decidió contribuir a la búsqueda de soluciones negociadas a este proceso, que daría lugar al Grupo de Contadora, formado por México, Colombia, Panamá y Venezuela y que iniciaría funciones a partir de enero de 1983 con la realización del Acta de Contadora para la Paz y la Cooperación en Centroamérica. Aun así, toda pretensión de paz en Centroamérica fracasó debido a la focalización del proceso y de sus iniciativas dentro del esquema del conflicto este-oeste o de guerra fría.

Tras la primera reunión de presidentes centroamericanos establecida con la finalidad de poner fin a las guerras y buscar la paz (Espuipulas I) , que tuvo lugar en 1986 a petición del presidente de Guatemala, Vinicio Cerezo y después de un año de intensas deliberaciones, en agosto de 1987, los presidentes centroamericanos suscribieron el Acuerdo de Esquipulas II. Una acuerdo que supuso una conquista histórica y que le valió a su principal artífice, Oscar Arias - quien fue presidente costarricense-, el Premio Nobel de la Paz (Comisión Internacional para la recuperación y el Desarrollo de Centroamérica, 1989).

El plan Arias se materializó en la reunión entre los países de Honduras, Guatemala, El Salvador y Costa Rica que tuvo lugar en febrero de 1987 en San José (Costa Rica) y de la cual salió el compromiso firme de estudiar el

plan de Arias para la paz, reunirse de nuevo y discutirlo concienzudamente, esta vez sí, con la presencia del presidente nicaragüense Ortega, que sería invitado, culminando con la firma del ya citado Acuerdo de Esquipulas II (Fernández Saborío, 1989). Acuerdo donde, evidentemente, las propuestas de Arias quedarían reflejadas. Así pues, las condiciones establecidas en el documento "Procedimiento para Establecer la Paz Firme y Duradera en Centroamérica" (Esquipulas II) crearon el terreno adecuado para la progresiva pacificación de Nicaragua, en 1990, El Salvador en 1992 y Guatemala en 1996.

La historia de la democracia centroamericana ha destacado, precisamente, por la genuina ausencia de la misma. Realidad que se constituyó en uno de los problemas elementales del conflicto centroamericano. Castro Suárez (2008) manifiesta que, a pesar de que la democracia electoral es un logro muy importante en Centroamérica, persisten problemas en los diseños y sistemas electorales, en los desempeños institucionales y, en general, en los resultados del ejercicio del poder como la falta de regulaciones y transparencia en la financiación de partidos, independencia de las autoridades electorales, falta de inclusión ciudadana en los sufragios, corrupción y clientelismo político entre otros.

En este sentido, aunque el significado y complejidad de la democracia no puede reducirse a los procesos electorales, éstos son la expresión manifiesta más visible de su práctica. Por ello, nada más clarificador que, en clave electoral, hacer un breve recorrido por la trayectoria histórico-democrática de los países objeto de estudio de la mano de la Comisión Internacional para la Recuperación y Desarrollo de Centroamérica (1989).

A este respecto, en Guatemala el cambio de gobierno desde el año 1950 hasta 1989 se ha producido en tres ocasiones por golpes de Estado; en dos ocasiones a raíz de elecciones calificadas de fraude por la mayoría; una vez a causa de la intervención de los Estados Unidos, en el caso del presidente Jacobo Arbenz y una vez debido a un asesinato, el de Carlos Castillo, sucesor de Arbenz y asesinado a los tres años de subir al poder.

En Nicaragua, como ya sabemos, la dictadura somocista dominó la vida política del país durante cuatro décadas. Pero, aun después del derrocamiento de Anastasio Somoza por los sandinistas en 1979, tras una sangrienta guerra civil, todavía un clima de enfrentamiento e intimidación impedía la consolidación de la democracia, cuyo proceso iría adoptando forma tras las elecciones de 1990.

En el Salvador, de los quince presidentes del país que asumieron el cargo desde 1950 hasta 1989, sólo dos llegaron al poder mediante elecciones abiertas y razonadamente libres.

En Honduras ha habido cinco golpes de Estado desde 1950 hasta la primera década del siglo XXI en que tuvo lugar un nuevo golpe militar en el año 2009 que culminó con la expulsión violenta del país del presidente electo Manuel Zelaya. Un momento crucial en la vida de Honduras que marcaría la debilidad del Estado sería la guerra con El Salvador del 14 al 18 de julio de 1969 como resultado de las contradicciones con las burguesías de otros países a raíz de la desventaja hondureña en el proceso de industrialización impulsado por el Mercado Común Centroamericano y la manipulación de sentimientos nacionalistas (Benítez y Córdova, 1989).

Por otro lado, desde 1975 a 1981, se daría un proceso de transformación del Estado Militar en un gobierno civil que estaría completamente al servicio de la estrategia estadounidense de contención comunista en la región. Por lo que el país se transforma en un Estado militar contrainsurgente dando cobijo y soporte a fuerzas militares estadounidenses y contrarrevolucionarios nicaragüenses (Benítez y Córdova, 1989).

El proceso político de transición hacia la democracia, explica el Centro de Documentación de Honduras (CEDOH, 2012), se iniciaría en 1980 tras 17 años de gobiernos militares autoritarios y sólo 17 meses en ese período de gobierno civil. Desde entonces se sucederán elecciones cada cuatro años. Ahora bien, hasta 1984 no se iniciaría verdaderamente el proceso de declive de la influencia militar en el sistema político, que se prolongaría durante años y cuyas secuelas autoritarias, como indica Castro Suárez (2008) prevalecen a pesar de que su influencia se ha reducido.

Panamá, también narra una historia de militarización de la soberanía nacional, de golpes de Estado y de dominación por parte de Estados Unidos. Desde su independencia de Colombia y su constitución como república en 1903, la historia político-militar panameña ha tenido como eje central el Canal, inaugurado en 1914. Como explican Benítez y Córdova (1989) tras la Segunda Guerra Mundial, Panamá se convierte en el enclave militar de Estados Unidos, cuya situación de dependencia y de dominación transnacional imperante en el país trata de cambiarse sustancialmente tras el golpe de Estado de 1968 efectuado por la Guardia Nacional y que otorgaría la cabeza de gobierno al general Omar Torrijos, quien concentraría en su figura el sentimiento nacionalista que se había propagado en la década de los sesenta.

No obstante, la muerte del general Torrijos en 1981 ya fuera accidental o como consecuencia de un asesinato perpetrado por la Agencia Central de Inteligencia estadounidense (CIA), dificultó el proceso de democratización, así como la fuerte crisis social y política que tuvo lugar tras la toma de poder del gobierno nacido del fraude electoral acordado entre la Guardia Nacional panameña y los Estados Unidos y que derivaría en la invasión de Estados Unidos sobre Panamá en 1989 y la destitución del general Noriega (Beluche, 1994). Estos acontecimientos, marcarían el verdadero inicio del proceso de transición política a la democracia. Desde la presidencia de Endara en 1989, se realizarán elecciones de forma periódica cada 5 años.

En Costa Rica, desde 1953, donde "por elección popular y con total transparencia, asume el poder Don José Figueres Ferrer, quién gobierna hasta 1958" (Tribunal Supremo de Elecciones, 2008: 31), las elecciones se sucederán de forma regular hasta el presente. De hecho, es la democracia que más ha durado en toda Latinoamérica de forma ininterrumpida desde el comienzo de la segunda mitad del siglo XX.

Con la abolición del ejército tras el conflicto armado de 1948, que no llegó al mes y medio de duración y la creación en 1949 de la Constitución, se producirá una progresiva reconciliación nacional que a principios de los años sesenta llevará a los dos sectores políticos implicados en dicha confrontación a reconocer la democracia y la concurrencia electoral como la vía adecuada para solventar sus discrepancias. Paralelamente, se crearán mecanismos de sufragio que harán casi imposible el fraude electoral. Este punto es de suma importancia puesto que la disconformidad con la política de la administración Calderón y el fraude electoral habían motivado el conflicto armado. Son, pues, estos pasos los que fueron consolidando y afianzando la democracia que hoy en día es la costarricense (Urcuyo, 1990).

2. Derechos humanos en Centroamérica en clave histórico-comparada (1980-1995)

Es a partir de esta narración histórica político-militar de Centroamérica que podemos contextualizar y comprender mejor la situación de los derechos humanos en la subregión. Unos derechos que, presumiblemente, han sido vulnerados hasta la saciedad en la mayoría de los países, llegando a sus peores formas, como el secuestro, la tortura, la desaparición forzosa y la privación de la vida.

Conscientes de que es imposible abarcar toda la especificidad que requiere este apartado en unas breves líneas, trataremos de extraer los aspectos más sobresalientes de la situación de los derechos humanos de primera generación en la subregión, iniciando nuestra andadura en los albores de la década de los años ochenta del siglo XX, período que, como ya ha sido explicado, se caracterizó por la escalada de la violencia y el conflicto armado y la extenderemos hasta mediados de la década de los años noventa, espacio de tiempo aproximado en el que los procesos de pacificación comenzaron a fraguarse.

Así pues, en lo que concierne a El Salvador, la historia de los derechos civiles y políticos viene marcada por el horror y la barbarie. La violencia, las desapariciones forzadas, las torturas, los asesinatos políticos y aquellos "colaterales" como consecuencia de una guerra pero, sobre todo, como consecuencia de una política sistemática de represión brutal por parte de quienes ostentaban el poder. Tal política de eliminación era calificada por algunos sectores de la opinión pública como un auténtico genocidio.[4]

Amnistía Internacional (1983), en su carta dirigida en 1981 al Secretario de Estado de los Estados Unidos afirmaba que era consciente de que las violaciones de los derechos humanos se estaban cometiendo en un momento de guerra civil y que conocía los informes sobre dichas violaciones cometidas por parte de las fuerzas no gubernamentales. Sin embargo, el análisis de todos los datos disponibles indicaba que la mayoría de las violaciones denuncias, incluidas torturas, "desapariciones" y matanzas deliberadas habían sido perpetradas por las fuerzas de seguridad y dirigidas a personas que no participaban en actividades guerrilleras.

Desde 1978 a 1986 se atribuyen a las Fuerzas Armadas gubernamentales y a organismos paramilitares (escuadrones de la muerte) un total de 48055 ejecuciones arbitrarias de la población civil, víctimas de la violencia política, así como 6875 desapariciones forzadas (Cáceres, 1989).

CODEHUCA (1995) destacó que la falta del cumplimiento completo de los Acuerdos de Paz, ya en 1995, permitió el aumento de la delincuencia común, la presencia del crimen organizado y como efecto opuesto la fuerte presión por parte de algunos sectores para que se acatasen los acuerdos.

[4] Basándose en la definición de genocidio hecha por Naciones Unidas y ampliando las razones religiosas a las ideológicas y políticas, Gabriel González, pretendía mostrar en su artículo que el proyecto político que se estaba implementando en los años ochenta en El Salvador conllevaba prácticas genocidas por parte del régimen. Unas prácticas en las que la "oposición política" podía ser considerada como sujeto de exterminio. Además, concluye que la responsabilidad del exterminio recae tanto en los Estados Unidos de América como impulsores y asesores de esa política de exterminio enmascarado bajo el objetivo de impedir el avance comunista. González, G. A. (1980): ¿Genocidio y guerra de exterminio en El Salvador? En ECA, 1980, nums. 384-385: 983- 1000.

En esta situación de conflicto armado continuado durante más de diez años, la infancia creció en un ambiente hostil, empobrecido, sin apenas posibilidades de desarrollo. Miles de ellos se vieron gravemente afectados: separados de sus familias, huérfanos, adoptados ilegalmente, refugiados, o pasaron a engrosar las largas listas de desaparecidos y asesinados. La barbarie quiso que a muchos de ellos ni si quiera se les diera la oportunidad de nacer.

La historia de las masacres, de las torturas, de la represión con la que se inicia el relato de los derechos humanos en el Salvador, perfectamente puede hacerse extensible a la situación guatemalteca.

Comienza nuestro camino con el gobierno de Lucas García, con quien se recrudecería la represión y el clima de violencia configurando una atmósfera de terror dirigida a terminar con las organizaciones estudiantiles, gremiales y políticas. También las comunidades indígenas y la población rural sufrían una violencia política sin precedentes. La represión estaba extendida por todo el país (López, 1980).

Cáceres (1989) contabiliza en un total de 19030 las muertes que desde 1978 a 1986 se atribuyen a las Fuerzas Armadas gubernamentales y a organismos paramilitares (escuadrones de la muerte) y 2417 desapariciones forzadas.

Respecto a los niños indígenas el Comité pro Justicia y Paz de Guatemala (1984) destacó sucesos aterradores como el asesinato de niños y mujeres embarazadas, destrucción de los fetos después de sacarlos del vientre materno, destrozar contra las piedras o los árboles a niños pequeños y después quemarlos, etc. La barbarie no tiene límites. En este mismo sentido, la oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHAG, 1988) denunciaba el asesinato directo de muchos niños entre los años 80 y 83 a manos de soldados y miembros de las PAC y relata las serias dificultades de muchos niños para sobrevivir y la muerte de muchos otros durante las huídas y persecuciones por las montañas o caminos del exilio.

En 1995, la situación de los derechos humanos en Guatemala seguía siendo muy negativa: las ejecuciones extrajudiciales aumentaron considerablemente con respecto a 1994. Entre las víctimas se encontraban activistas indígenas, trabajadores pro derechos humanos, supuestos opositores al gobierno, estudiantes y personalidades académicas, refugiados que retornaban al país... Las fuerzas de seguridad continuaron cometiendo violaciones con casi total impunidad. Hubo casos de desaparecidos, torturados y varios niños de la calle fueron ejecutados extrajudicialmente por la policía o agentes de seguridad privados con licencia oficial (Amnistía internacional, 1995).

En lo que respecta a Honduras, las violaciones de los derechos humanos sufrieron un aumento importante al comienzo de la década de 1980: aumentaron las detenciones con carácter de secuestro, las desapariciones selectivas, las torturas y también de los informes sobre asesinatos políticos que eran atribuidos a las fuerzas gubernamentales. En un principio, estos ataques se realizaban contra personas que eran sospechosas de formar parte de movimientos insurgentes salvadoreños. Sin embargo, estas prácticas continuaron realizándose contra líderes sindicales o estudiantiles, organizadores campesinos y activistas políticos de izquierda (Barahona, 1990).

Respecto a la niñez, CODEHUCA (1993) destacaba, sobre todo, el aumento acelerado de adopciones de legalidad dudosa en los años 80. Pudiendo pasar a engrosarse la lista de violaciones de derechos humanos en el país con el tráfico de menores. Además, afirma que el tráfico de menores se desarrolla envolviendo cada vez más en el negocio a más personas vinculadas (directa o indirectamente) a las instituciones encargadas de los procedimientos legales.

De 1979 a 1987, Cáceres (1989) contabiliza un total de 356 las ejecuciones extrajudiciales de la población civil a manos de las Fuerzas Armadas gubernamentales y organismos paramilitares (escuadrones de la muerte) y 190 desapariciones forzadas.

El Comité de los Derechos Humanos en Honduras en su informe presentado a CODEHUCA (1990) explica que en ese año las violaciones de los derechos humanos fueron cometidas principalmente por miembros de las Fuerzas Armadas, con la omisión por parte de las autoridades civiles para investigarlas y sancionarlas. Se hablaba de amenazas de muerte; atentados en los que la autoridad fue sospechosa, ejecuciones extrajudiciales al menos unas veinticinco, homicidios por abuso de autoridad, 122 casos de tortura; atentados y asesinatos contra dirigentes sindicalistas, periodistas y las elecciones de 1989 estuvieron marcadas por cuantiosas irregularidades en , entre otras vulneraciones a los derechos.

En 1995, CODEHUCA y CASA ALIANZA denunciaba la violación sistemática de los derechos de los niños de la calle. En Honduras en concreto, hacían referencia al encarcelamiento de menores en prisiones de adultos, lo que provocó que muchos fueran agredidos física y psicológicamente y, algunos, sexualmente (Long Saborío, 1995).

En Nicaragua, la preocupación principal de Amnistía Internacional (1980) antes del triunfo de la revolución sandinista fueron los miles de arrestos arbitrarios y ejecuciones sumarias cometidas por la Guardia Nacional. A partir del 17 de julio de 1979, con el régimen sandinista en el poder, la principal preocupación fueron las detenciones sin proceso a gran escala y los procedimientos penales.

También Amnistía Internacional (1985) estaba preocupada por algunos informes de malos tratos o tortura, asesinatos arbitrarios y detenciones no reconocidas por las fuerzas del gobierno en el contexto del conflicto armado en zonas aisladas, así como los frecuentes informes de las torturas y ejecuciones cometidas por las fuerzas irregulares contrarias al gobierno nicaragüense.

El Departamento de Estado informando sobre las violaciones a los derechos humanos del año 1988, pone de manifiesto la existencia de asesinatos políticos, alrededor de veintiocho, y desapariciones, la mayoría atribuidos a las fuerzas de seguridad sandinista, así como casos de tortura u otras formas de castigo crueles, inhumanos y degradantes contra prisioneros y campesinos, entre otras violaciones[5].

Por otro lado se indultó y excarceló a 1649 personas que eran presuntos ex miembros de la Guardia Nacional somocista. (Amnistía Internacional, 1990). Con esta política de amnistía a reos, el gobierno sandinista pretendía caminar hacia una plena conciliación nacional, de la misma forma que con el proceso de traspaso efectivo y pacífico del poder político el día 25 de abril de 1990 (CODEHUCA, 1990).

En Panamá, la Comisión de la Verdad de Panamá (2002) en su informe final, estudia la represión contra la población panameña durante el régimen militar de1969 a 1989. Explica que los asesinatos por parte del Estado se incrementaron desde 1968 hasta 1972, año a partir del cual comenzaron a disminuir por la consolidación del régimen opresor. En la década de los ochenta, durante las elecciones de 1984 se inicia un nuevo ciclo de asesinatos. En su informe, la Comisión de la Verdad hace referencia a 110 casos de personas desaparecidas forzosamente o asesinadas individualmente o en grupo. En concreto, setenta asesinatos y cuarenta desapariciones forzosas.

[5] Una revisión crítica del informe del Departamento de Estado de 1989, no sólo para el caso nicaragüense, puede verse en Human Rights Watch (1989): CRITIQUE. *Review of the Department of State's Country Reports of Human Rigths Practice for 1988*. Washington:Human Rights Watch.

Por su parte, el Comité de Familiares de Desaparecidos de Panamá Hector Gallego (2002) en su análisis del citado Informe final de la Comisión de la Verdad constata, entre diversas cuestiones, que la mayoría de los encarcelamientos ilegales, destierros, torturas, desapariciones forzadas y asesinatos bajo el régimen del General Torrijos se dieron contra campesinos, jóvenes, estudiantes, obreros y militantes de izquierda. Y respecto a los casos tratados manifestaban que eran más casos los que debieron ser presentados y documentados.

En el año 1988, entre otras violaciones a los derechos humanos, se cometió un asesinato político; hubo una ola de arrestos y detenciones políticas por parte del régimen en las que dieciséis de esas personas estaban desaparecidas y también tratos crueles y degradantes hacia la población sufridas, principalmente, en protesta durante las semanas siguientes a la destitución de Noriega (Deparment of State's, 1989).

Por su parte, CODEHUCA (1995) destacaba, entre otros problemas, los relativos a la escasez de viviendas y a la situación de los pueblos indígenas, los cuales eran víctimas de abusos de autoridad por parte de la Fuerza Pública. Abusos los que destaca la Comisión muy graves, pero que, como podemos apreciar, de intensidad menor con respecto a años anteriores.

En Costa Rica, Segreda Mena (1980) en su artículo para la revista Derechos Humanos en Centroamérica destacaba la fuerte represión a la que estaba siendo sometido, cada vez más, el pueblo costarricense en la búsqueda de la defensa de sus derechos, tomando como principal ejemplo el conflicto bananero de entonces de los trabajadores con la compañía Standard que se saldó con más de doscientos encarcelados y el impedimento del libre tránsito de las personas.

Amnistía Internacional (1983) hace referencia a su petición en 1981 al gobierno costarricense para que varios refugiados en el país no fueran devueltos a sus países de origen donde la organización consideraba que sus vidas corrían serio peligro.

El informe de Amnistía Internacional de 1985, referente al año anterior ponía de manifiesto que para finales de ese año, varias personas que originalmente fueron detenidos en 1981 por motivos políticos todavía estaban bajo custodia esperando que sus casos fueran resueltos.

CODEHUCA (1990), quiso denotar que el gasto del Estado en seguridad había aumentado considerablemente en detrimento del gasto social. La mayoría de las violaciones de los derechos humanos en el país estaban relacionadas con detenciones arbitrarias, más de quince mil cuatrocientas sólo en 1989. También se dieron algunos casos de abusos de autoridad, corrupción por parte de autoridades de los cuerpos de seguridad y varias muertes de civiles a manos de éstos. Otros derechos vulnerados puntualmente fueron los de libertad de reunión, religiosa o de expresión.

Long Saborío (1995) puso de manifiesto dentro del fenómeno de violencia contra niños de la calle como factor característico y común en Centroamérica la detención de seis miembros de los llamados chapulines por parte de la policía de la OIJ, su tortura y el asesinato de uno de ellos. Asimismo, con posterioridad a estos hechos, otro niño de la calle que fue arrestado murió en circunstancias extrañas cuando era trasladado en un vehículo policial.

Discusión y conclusiones

La protección de los derechos humanos está garantizada por la aceptación y adaptación progresiva, por parte de los países centroamericanos, de los distintos instrumentos internacionales a la legislación nacional, normalmente mediante las constituciones de los mismos. Nos referimos a la Declaración Universal de Derechos Humanos, al Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, por un lado y económicos y sociales y sus protocolos facultativos y a la Convención Interamericana de Derechos Humanos principalmente. No obstante, la vulneración, más o menos flagrante y continuada, de los derechos humanos durante varias décadas, casi los habían convertido, por qué no decirlo, en papeles mojados. Sin embargo, numerosos colectivos, asociaciones y organismos tanto regionales como internacionales no estaban dispuestos a consentir que esto sucediera. Y ha sido gracias a su magnífica labor de denuncia y exigibilidad de justicia para que sean respetados los derechos y condenados los culpables que hemos podido conocer los hechos acontecidos.

El análisis realizado nos ha permitido distinguir, entre otras, las siguientes conclusiones comparativas:

La militarización de la soberanía nacional es un aspecto compartido por todos los países centroamericanos, con la excepción de Costa Rica cuya vinculación ha sido muy reducida en el tiempo, que estás íntimamente vinculado a la conculcación reiterada de los derechos humanos.

El acceso al poder en Centroamérica se ha producido mediante reiterados golpes de Estado (Guatemala, Honduras, El Salvador y Panamá) y dictaduras (Nicaragua). Situación que contrasta con la costarricense, donde las elecciones se sucederán de forma regular desde 1958 hasta el presente.

La mayoría de las violaciones de los derechos humanos han sido perpetradas por aquellos que ostentaban el poder a través de sus múltiples formas (el propio Estado, las PAC, los escuadrones de la muerte o los movimientos contrainsurgentes).

Dentro de la política general de violación sistemática de los derechos de la niñez y la adolescencia, se ha detectado un patrón común característico en la región centroamericana de violencia extendida contra los niños de la calle.

En definitiva, la vivencia de los mismos que, claramente, estuvo muy degrada en Guatemala, El Salvador y Nicaragua, especialmente, durante el período de conflicto armado. Y con una intensidad menor, pero también importante, en Honduras y Panamá. La situación más favorable en este sentido, aunque también con flagrantes acciones que ponían en tela de juicio el cumplimiento de los derechos de las personas, tuvo lugar en Costa Rica.

Así pues, con las salvedades ya hechas para el caso costarricense y una vez valorado el nivel de degradación de los derechos humanos comparativamente, podemos afirmar, en términos generales que, en un contexto de guerra en ejércitos y guerrillas, la historia política contemporánea común vinculada al poder militar, las dictaduras, los golpes de Estado y la represión, generaron un clima de inestabilidad política y social que dificulta un ritmo de progreso actual satisfactorio en la subregión, la cual experimenta incipientemente los beneficios de transitar hacia regímenes de gobiernos democráticos cuya historia de consolidación todavía está por escribirse.

Referencias bibliográficas

AMNISTÍA INTERNACIONAL (1980): Informe de Amnistía Internacional 1980. Londres: Publicaciones Amnistía Internacional.

—. (1983): Centroamérica y México: 1981 – 1983. Informe de Amnistía Internacional, sección española. Madrid: Fundamentos.

—. (1985): Amnesty International Report 1985. London: Amnesty International Publications.

—. (1990): Informe de Amnistía Internacional 1990. Madrid: EDAI.

—. (1995): Informe de Amnistía Internacional 1995. Madrid: EDAI.

BARAHONA (COORD.) (1990). Centroamérica: Derechos Humanos y su protección internacional. El caso de Honduras. San José, C.R.: Editorial Porvenir-Ed. Universidad para la Paz.

BELUCHE, O. (1994): Diez años de luchas sociales y políticas en Panamá (1980 - 1990). Panamá.

BENÍTEZ, R. Y CÓRDOVA, R. (1989): Estado militar y crisis política en Centroamérica. En M. Rivera, G. Duarte y M.D. Marroquín (eds.): Estado, Democratización y Desarrollo en Centroamérica y Panamá. Guatemala: Asociación Centroamericana de Sociología C.A., pp. 1-27.

CASTRO SUÁREZ ROQUE (2008) Construcción de ciudadanía y democracia en Centroamérica. Ponencia presentada al XI Congreso Centroamericano de Sociología y IV Congreso Salvadoreño de Sociología: Transformaciones sociales, conflictos y multiculturalidad en Centroamérica. Del 11 – 14 de noviembre 2008. San Salvador, El Salvador.

CEDOH (2012): Honduras: Crisis política y solución democrática. Boletín especial, 97, 3-32. Tegucigalpa: CEDOH.

CEH (2000): Guatemala, memoria del silencio. TZ' INIL NA'TAB'AL: conclusiones y recomendaciones del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico. Guatemala: CEH.

CODEHUCA (1990): Situación de los derechos humanos en Centroamérica. Informe anual mayo, 89 – mayo, 90. San José, C.R.: CODEHUCA.

—. (1993): Los niños de la década perdida: investigación sobre la violación de los derechos humanos en Centroamérica (1980-1992). San José, C.R.: CODEHUCA.

—. (1995): CODEHUCA ante la preocupante situación de los derechos humanos en Centroamérica. Brecha/Codehuca, 3, 15-25.

COMISIÓN DE LA VERDAD DE PANAMÁ (2002): Panamá. Informe de la Comisión de la Verdad: "...la verdad os hará libres". Panamá: Comisión de la Verdad de Panamá.

COMISIÓN INTERNACIONAL PARA LA RECUPERACIÓN Y EL DESARROLLO DE CENTROAMÉRICA (1989): Pobreza, conflicto y esperanza: Un momento crítico para Centroamérica. Durham: Duke university.

COMITÉ DE FAMILIARES DE DESAPARECIDOS DE PANAMÁ HECTOR GALLEGO (2002): Panamá: Evaluación del Informe de la Comisión de la Verdad. En http://alainet.org/active/2108& lang=es (Consultado el 10 de agosto de 2013).

COMITÉ PRO JUSTICIA Y PAZ DE GUATEMALA (1984): Los derechos Humanos en Guatemala. Guatemala: Comité Pro Justicia y Paz.

DEPARMENT OF STATE (1989): Country Reports of Human Rigths Practice for 1988. Washington: Deparment of State.

ECA (1980): La superación de un 15 de octubre fracasado. Estudios Centroamericanos, 384-385: 929-950. Ellacuría I. (1991): Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989). Escritos políticos. Vol. II, p. 869, UCA editores: San Salvador.

ECA (1982): Interpretación global del proceso histórico:"15 de octubre de 1979-28 de marzo de 1982", 403-404:599-622. Ellacuría I. (1991): Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989). Escritos políticos. Vol. II, p.870, UCA editores: San Salvador,.

FERNÁNDEZ SABORÍO, G (1989): El desafío de la paz en Centroamérica, San José: Editorial Costa Rica.

GONZÁLEZ, G. A. (1980): ¿Genocidio y guerra de exterminio en El Salvador? En ECA, 1980, nums. 384-385: 983- 1000.

HUMAN RIGHTS WATCH (1989): CRITIQUE. Review of the Department of State's Country Reports of Human Rigths Practice for 1988. Washington: Human Rights Watch.

LONG SABORÍO, S. (1995): Las calles del dolor. Brecha/Codehuca, 5, 14-16.

LÓPEZ, F. (1980): Derechos Humanos, violencia y lucha Popular en Guatemala. Revista Derechos Humanos en Centroamérica, 7, 38-42.

MATUL ROMERO, J.D. (1998): Guatemala. El Estado, la nación y el conflicto armado ante los cambios acaecidos en el entorno regional latinoamericano. Orígenes y desenlace. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

MONTOBBIO, M (1997): La crisis centroamericana y la construcción de un nuevo orden internacional en América Latina. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 37, 131-149.

MURÓ, DAUSÁ, LEÓN, DE ARMAS E IGLESIAS (1984): Nicaragua y la revolución sandinista. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

ODHAG (1988): Informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica. Guatemala: nunca más. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

TRIBUNAL SUPREMO DE ELECCIONES (2008): Promoción de la cultura democrática en Costa Rica. San José, C.R.: Tribunal Supremo de Elecciones.

UCA EDITORES (1982): El Salvador: entre el terror y la esperanza, 558-559. En Ellacuría I. (1991): Veinte años de historia en El Salvador (1969-1989). Escritos políticos. Vol. II., UCA editores: San Salvador.

URCUYO FOURNIER, C (1990): Costa Rica: consolidación democrática, desafíos del presente y del futuros. En R. Alfonsín (ed.): Agenda para la Consolidación de la Democracia en América Latina, San José, C.R.: IIDH –CAPEL, pp. 151-200.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A DISSEMINAÇÃO DE PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS NAS ESCOLAS DO ESTADO DO TOCANTINS, BRASIL, COMO FERRAMENTA DE FORTALECIMENTO DA CIDADANIA

Rodrigues de Castro Rocha, Renata
Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas, Brasil
renatarocha@uft.edu.br

Monteiro da Rocha, Suyene
Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas, Brasil
suyenerocha@uft.edu.br

Resumo

As concepções e ações relativas aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos (EDH) modificaram-se no Brasil nos últimos anos. As indicações do Governo Federal através do Ministério da Educação e Cultura - MEC e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR apontam para que a escola seja um veículo de diálogo entre a comunidade e o poder público. A partir desta premissa, a Universidade Federal do Tocantins, que busca conciliar a necessidade emergente do Governo Federal com as especificidades do Estado do Tocantins, implanta o Curso de Especialização de Educação em Direitos Humanos que tem como público alvo professores do ensino fundamental do interior do estado, acreditando que esta ação trará grande contribuição para a educação e a sociedade. Entende-se que a existência desse curso é uma alternativa à inserção da temática no ensino fundamental, que demanda preparação teórica para tanto, ao invés de apenas defender sua necessidade. Destarte, o presente trabalho buscou apresentar a experiência obtida com a última turma concluite do curso a partir da análise do desenvolvimento histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil e como ele é fomentado hoje. Verificou-se que o interesse pelo curso é significativo, mas que a estrutura educacional deficiente presente na maioria das cidades do país dificulta a participação dos professores. A despeito de todas as dificuldades, as pessoas que se dedicam à educação conseguem desenvolver projetos de intervenção no seu ambiente de trabalho, transformando a realidade de crianças, jovens e adultos, não só pelo despertar da consciência cidadã, mas por transformar velhas práticas de ensino em metodologias que despertem o interesse dos alunos por estas temáticas.

Abstract

The views and actions on human rights and the Human Rights Education (HRE) have changed in Brazil in recent years. The indications from the Federal Government through the Ministry of Education and Culture - MEC and the Special Secretariat of the Presidency Human Rights - SEDH / PR pointed out that the school is a dialogue vehicle between the community and the government. From this premise, the Federal University of Tocantins, which seeks to reconcile the emerging needs of the Federal Government with the specifics of the State of Tocantins, deploys Education Specialization in Human Rights whose target audience of elementary school interior teachers state, believing that this action will bring great contribution to education and society. It is understood that the existence of this course is an alternative to the theme of integration in elementary school, which requires theoretical preparation for this, rather than just defend your need. Thus, this study aimed to present the experience gained in the last concluite class travel from the education of the historical development analysis on human rights in Brazil and how it is promoted today. It was found that the interest in the course is significant, but that the poor educational structure present in most cities of the country hinders the participation of teachers. Despite all the difficulties, the people who are dedicated to education can develop intervention projects in their work environment, transforming reality of children, youth and adults, not only for citizen awareness of awakening, but to transform old teaching practices methodologies that arouse students' interest in these themes.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação, Políticas Públicas, Inserção, Cidadania.

Keywords: Human Rights Education, Public Policy, Integration, Citizenship.

Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas e com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 10 de dezembro de 1948. A partir desse momento, a declaração se tornou um instrumento pedagógico de conscientização dos valores fundamentais da democracia e dos direitos humanos (CANÇADO TRINDADE, 1993).

Os organismos internacionais e amplos setores da sociedade civil desenvolveram materiais educativos e promoveram sua difusão. Particularmente, a Organização das Nações Unidas tratou de incluir nas resoluções e pactos que propunha às nações do mundo questões relativas à Educação em Direitos Humanos. Essas medidas terminaram por levar as nações que faziam parte da ONU a incluir nos seus programas e projetos educativos temas que tratavam de Educação para paz, os direitos humanos, a democracia e a tolerância. Tais medidas influenciaram as reformas educativas desses países, implementando a democratização da discussão sobre a importância de se tratar dos direitos humanos na Educação.

Falar sobre direitos humanos requer a sintonia entre o discurso e a ação de todos os envolvidos no processo. Educar para os direitos humanos dignifica o homem, faz dele protagonista de um projeto que tem como objetivo um mundo melhor, assegurando que o direito seja para todos.

Toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violações dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida. É nesse processo que se constrói o conhecimento necessário para a transformação da realidade.

Tal processo deve ser coletivo, integrado ao meio onde acontece, e em sintonia com as necessidades de quem dele participa. Uma escola verdadeiramente cidadã deve apresentar-se à sociedade com projetos de transformação da realidade; deve procurar interagir com a sociedade, que enfrenta várias transformações.

Educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade. Os processos educativos, ao tempo em que tornam possível às pessoas e aos grupos que deles participam se afirmarem desde o lugar onde atuam, e a partir do qual constroem sua visão de mundo, tornam possível, também, sua inserção na sociedade como agentes de transformação. Como bem afirma Freire (1980, p. 25), "a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade".

A EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros. A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos. Isto é, aquela pessoa que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual pertence.

Magendzo (2002, 2006) situa a dignidade humana como valor fundante das relações humanas e que para tanto deve ser entendida como elemento essencial para a democratização da sociedade. Para o autor, o respeito à dignidade humana deve permear as relações no tecido social, de forma que a vigência dos direitos humanos se materialize na democracia social, econômica e cultural. O momento atual é profícuo para a discussão e a proteção dos direitos humanos. É um desafio que está posto para a sociedade, está além de conhecer, pois envolve a tomada de consciência e o compromisso de lutar para transformar essa realidade.

Nesse sentido, Candau (2001) preceitua que o direito à vida, a uma vida digna e a ter razões para viver, está na raiz da Educação em Direitos Humanos, deve ser defendido e promovido para todas as pessoas, assim como para todos os grupos sociais e culturais. Esta é uma afirmação com dimensões planetárias, raízes antropológicas, éticas, políticas e transcendentais, que aponta à construção de uma alternativa para um futuro mais humano para o nosso continente e a escala mundial (p. 35).

A EDH deve ser orientada para o respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007) conceitua a Educação em Direitos Humanos como: "um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de

conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações".

Ugarte e Naval (2005, p. 229) assevera que um dos componentes do direito à educação é o direito à Educação em Direitos Humanos e esta, por sua vez, consolida seu sentido pleno ao afirmar a dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos vem destacar o núcleo da autêntica educação e através dela tomar parte do direito à educação. Da reflexão sobre a Educação em Direitos Humanos, se pode afirmar que esta é um meio idôneo para alcançar a dignidade humana, contribuir para o desenvolvimento pleno, fomentar o respeito aos demais direitos humanos, estimular a participação social e favorecer o respeito a um mesmo e a todos os demais.

Felisa Tibbitts (2002) relaciona a Educação em Direitos Humanos às lutas para encontrar uma melhor maneira de concretizar os princípios dos direitos humanos. A educação nesse processo favorece a promoção desses direitos e catalisa as transformações sociais necessárias para o respeito à dignidade da pessoa humana.

Poma (2002) enfatiza a importância da EDH e chama atenção para o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que coloca a dignidade da pessoa humana em primeiro plano. Esse artigo afirma: "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade". A dignidade da pessoa é a condição da qual cada ser humano pode exigir ser tratado como semelhante a todos os demais, seja qual for seu sexo, cor da pele, ideias, etc. A dignidade que tem cada ser humano é justamente o que reconhece o indivíduo como único e irrepetível. Diferentemente das coisas, que podem ser substituídas, ou compradas, o ser humano não tem preço, tem dignidade (p. 22). A dignidade da pessoa humana confere valor imensurável à vida humana.

Flowers (2002) diz que a educação tem papel essencial nesse contexto na medida em que estimula o desenvolvimento humano e dá suporte à sociedade para: compreender o contexto social e político que a envolve; reconhecer os próprios prejuízos; assumir a responsabilidade de defender seus direitos e os direitos dos outros; e preparar para a mediação e a solução de conflitos. Os direitos humanos são reconhecidos como conjunto de direitos individuais e coletivos, que devem ser respeitados, promovidos. Existem leis internacionais e nacionais que, desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, garantem a efetivação dos direitos humanos em vários países.

Nesse diapasão, é importante fazer referência a Misgeld apud Poma (2002, p. 149) que afirma que assumir os direitos humanos como um humanismo de reconhecimento significa reconhecer a vulnerabilidade de todos os seres humanos como seres mortais e especialmente aqueles mais expostos à dor e ao sofrimento. Desta maneira, os direitos humanos operam como a consciência ética da vulnerabilidade humana, sobretudo quando ela é levada a limites inimagináveis de violência de uns contra os outros. Dali, os direitos humanos aportem a uma "unificação da universalidade dos sofrimentos".

Poma (2002) coloca que a nossa vulnerabilidade e o reconhecimento do outro são fortalecidos pelos direitos humanos como forma de construir novo

humanismo. Requer para a sua efetivação não só boa vontade das pessoas, mas uma ação coletiva e deliberada da sociedade. A solidariedade deve orientar as diversas formas de organização da sociedade. Nesse contexto, a cooperação, a reciprocidade e a colaboração são essenciais, e esse processo de reconhecimento pode ser entendido como solidariedade. A Educação em Direitos Humanos abarca práticas pedagógicas, políticas e de militância na defesa dos direitos humanos. Portanto, existe na vida cotidiana a necessidade de criar espaços discursivos e práticos sobre a participação de todos em ação recíproca de responsabilidade na defesa dos direitos humanos.

Levinas (2000) sustenta que cada um de nós é responsável pelo outro e pela responsabilidade dos outros. A responsabilidade individual não cessa, ninguém pode ser substituido. De fato, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da deposição do eu soberano da consciência de si, deposição que é precisamente sua responsabilidade por outrem. A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. (p. 92-93.)

O respeito aos direitos humanos implica reconhecer os deveres humanos e estes últimos, por sua vez, implicam um agir consciente e coerente com o discurso e ser responsável pelo outro. O sentido último da Educação em Direitos Humanos é a formação do sujeito de direito que tem como aspiração acabar com as estruturas de injustiças e de discriminação social. O exercício de direitos e deveres implica conhecimento da realidade, na vivência da responsabilidade com liberdade e com autonomia.

A ética propõe um estilo de vida objetivando a realização plena do homem no âmbito da história em um projeto sociopolítico de comunidade. Ela dá o direcionamento à vida do homem, em seu comportamento pessoal e suas ações coletivas. Como um fio condutor, a ética direciona as grandes decisões humanas, gerenciando os conflitos de liberdade e apontando para caminhos da construção pessoal e coletiva, assim como adverte contra as ameaças de destruição do bem e da justiça e chama atenção para o respeito que devemos ter ao outro.

O respeito ao outro significa respeitar os valores republicanos e os valores democráticos. O segundo documento da Rede Brasileira de EDH assim expressa seu entendimento sobre valores republicanos e valores democráticos: "Por valores republicanos entendem-se: (a) O respeito às leis, legitimadas pela aprovação soberana do povo e acima das vontades particulares; (b) O respeito ao bem público, acima do interesse privado; e (c) O sentido da responsabilidade no exercício do poder, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam professores, sejam gestores do ensino. [...] Por valores democráticos entendem-se: (a) O amor à igualdade e consequente horror aos privilégios; (b) A aceitação da vontade da maioria legitimamente formada, decorrente de eleições ou de outro processo democrático, porém com constante respeito aos direitos das minorias; e (c) Em consequência dos tópicos acima, configura-se como conclusivo o respeito integral aos Direitos Humanos".

Janine (2002) coloca que os valores democráticos e os valores republicanos devem ser incorporados ao cotidiano das pessoas em seu sentido mais íntimo (aquele que governa a vida privada) e não só na esfera pública. Esta é uma tarefa difícil de ser executada, mas que pode ter na EDH um espaço de construção de uma responsabilidade coletiva. Em alguns aspectos, encontrar situações em que não há o respeito a esses valores. A frase célebre "os fins justificam os meios" parece orientar a práxis que tem levado a "[...] uma cultura de desencantamento, somada a uma versão minimalista da democracia (uma democracia reduzida ao rito eleitoral e estranha à participação substantiva), ajuda a expropriar as pessoas da capacidade de decidir" (NOGUEIRA, 2001, p. 120).

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que: "A educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento ao respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais". Corroborando essa afirmativa, Pacheco (2003) argumenta que o direito à educação deverá ser convertido no pilar do cumprimento dos demais direitos e que a educação para os direitos humanos deve ser inserida nesse processo. Tornar o direito à Educação em Direitos Humanos como marco a ser conquistado é imperativo no mundo atual. Ainda segundo Pacheco (2003), essa forma de educar transcende ao conhecimento do direito implica em estar preparado para exigi-lo, conhecer os mecanismos legais e institucionais de sua exigibilidade, saber onde lutar por seus direitos e as consequências pessoais e sociais de não fazê-lo; tem um caráter multiplicador da eficácia desses direitos a partir da apreensão conceitual de princípios éticos; impõe o exercício constante na proteção da vida e exige que os direitos sejam efetivados para que todos tenham uma vida digna.

A EDH concebe possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento, podendo preparar as pessoas para compreender e intervir na realidade. Ela deve ser problematizadora, geradora de conhecimento e conteúdos de acordo com as pautas e demandas da sociedade. Educar para os direitos humanos implica em tomar a decisão e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa. Essa ação requer a constituição de alianças entre os membros da sociedade civil, formando redes, e entre o estado e a sociedade civil, o que fortalece a luta na defesa dos direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos se insere num paradigma: por um lado a dignidade humana é central; por outro, se descentraliza ao intensificar a interculturalidade da sociedade. Ou seja, ao passo que os direitos humanos defendem a dignidade do indivíduo, ela também defende a dignidade da coletividade. Isso é transitar por uma sociedade democrática.

Nessa perspectiva, a sociedade civil, os movimentos sociais e as instituições formais de construção do saber constroem suas articulações e intercâmbios, constituindo redes de ações solidárias e emancipatórias. Essas ações tornam possível a fundação e/ou consolidação da cidadania e da democracia, possibilitando a participação de todos os segmentos da sociedade onde existe convergência das forças sociais que congregam o movimento pelos direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos deve ser orientada para a comunidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor.

Por sua própria natureza, a Educação em Direitos Humanos pode contribuir poderosamente para renovar o processo educativo. Os efeitos esperados são: (1) envolvimento e compromisso das pessoas comprometidas na luta pela defesa e proteção dos direitos humanos, que tornarão possível a continuidade das ações com novos atores e instituições; (2) consolidação da EDH como uma política pública através da geração de programas e projetos educativos com vistas a promoção e defesa dos direitos, valores e normas dos direitos humanos no sistema de educação formal; construção de processo de interlocução entre os espaços formais de educação e os espaços não formais; (3) estabelecimento de ações solidárias pelos docentes, discentes e técnicos administrativos, através de atividades educativas que tenham a EDH como eixo norteador (BRASIL, 2013).

Desenvolver a EDH requer uma práxis crítica e reflexiva. Freire (1980) afirma que as principais consequências dessa proposta foram: desenvolvimento de uma identidade coletiva onde o sentimento de pertencimento ao grupo permite convivência democrática e crítica, onde todos se respeitam; melhoria na autoestima dos alunos e maior confiança nos relacionamentos

e na tomada de decisões; desenvolvimento de habilidades na solução de conflitos; e aumento da capacidade de argumentar apresentando pensamento lógico fundamentado em conhecimentos adquiridos durante os processos educativos.

Nesse contexto, o exercício da solidariedade – em que há o reconhecimento do outro como alguém que tem dignidade – e a ação de quem se reconhece como sujeito de direitos deve acontecer simultaneamente. Quando acontecem processos dessa natureza pode-se perceber que o compromisso apenas individual não existe e o bem coletivo passa a ser vivenciado.

A implementação da EDH é um projeto complexo, e exige bastante desprendimento dos participantes, pois realizar uma formação em Direito Humanos demanda posicionamento definido quanto à divulgação da cultura do direito. Para que esse compromisso tivesse a legitimidade que lhe é devida, foi necessária a criação de dispositivos normativos como decretos, resoluções, que dão base legal ao projeto. Apesar de toda a positivação para dar validade a essa forma de educar, para sua real execução e efetividade é imperiosa a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que deem orientações para sua prática e funcionalidade.

Nesse contexto, o presente trabalho pretende analisar como a Educação em Direitos Humanos é trabalhada no Brasil, bem como analisar o caso do curso de especialização em Educação em Direitos Humanos na modalidade à distância que é oferecido pela Universidade Federal do Tocantins – UFT para professores da rede pública de ensino do estado. O Tocantins, estado da região norte do Brasil criado a partir do desmembramento do Estado de Goiás pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, enfrenta, assim como outras unidades da federação, dificuldades no que tange a implementação de novas práticas educacionais que são o reflexo da dificuldade de acesso às especializações e cursos de aperfeiçoamento para estes rincões.

Deste modo, julga-se de extrema importância analisar programas como este para verificar o sucesso de seu funcionamento e suas possíveis falhas, para que possa ser aprimorado ou, quiçá, servir de exemplo para outras iniciativas análogas.

1. Da educação em direitos humanos no Brasil

No Brasil, a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos se fortaleceu nos fins da década de 1980 por meio dos processos de redemocratização do país e das experiências pioneiras que surgiram entre os profissionais liberais, universidades e organizações populares na luta por esses direitos. Na época, algumas organizações ganharam credibilidade pelas suas experiências no campo da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Uma delas é a Rede Brasileira de EDH, fundada em 1995, que tem como finalidade reunir em atividades conjuntas pessoas e entidades que desenvolviam experiências nesta temática em diferentes partes do Brasil. A criação da Rede teve como referência a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, a USP e a PUC-RIO. Uma de suas atividades foi a organização do Primeiro Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (maio de 1997, com 1.250 participantes) e do Seminário de Educadores em Direitos Humanos, que contou com a participação de representantes de cinco Estados do Brasil. Este último resultou na elaboração de um documento, baseado na análise e discussão de pesquisas realizadas pelos integrantes

da Rede em todo o Brasil. A Rede foi também responsável por atividades de pesquisa, formação, elaboração e divulgação de materiais pedagógicos sobre EDH (BRASIL, 2013).

A Rede possibilitou o intercâmbio de experiências sobre EDH. Entre os trabalhos realizados pela Rede estão a disponibilização e disseminação de documentos da ONU sobre direitos humanos. As Instituições de Ensino Superior (IES) e ONGs reconhecidas nacionalmente e internacionalmente com trabalhos de pesquisa, ensino e extensão em EDH são: a UFPB, no Nordeste, com produção voltada para extensão e formação em nível de Pós- Graduação Lato sensu em Direitos Humanos. A ênfase maior do trabalho realizado pela UFPB era voltada para Segurança Pública e formação de redes de defesa dos direitos humanos através dos Conselhos de Direitos11; a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), pelo Departamento de Direito com o oferecimento permanente da disciplina de direitos humanos; a definição de linha de pesquisa Direitos Humanos, Ética e Cidadania, nos cursos de pós-graduação em Teoria do Estado e Direito Constitucional; e realização de convênio com o Sistema Prisional com vistas a orientação e assistência jurídica; realização de seminários estaduais, nacionais e internacionais, além da produção de livros, cartilhas, jornais e textos sobre direitos humanos; celebração de convênios com instituições estrangeiras como o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, órgão da ONU responsável pela disseminação de informações sobre direitos humanos nas Américas; a Universidade de São Paulo (USP), pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV), que foi criado em 1987 com o objetivo de investigar as graves violações aos direitos humanos que aconteciam no período de transição política no Brasil. Sendoum centro de pesquisa que adota as seguintes linhas de pesquisa: continuidade autoritária e construção da democracia; criminalidade violenta, estado de direito e violência social; pobreza, marginalização, violência e realização dos direitos humanos; desigualdade racial no acesso à justiça penal; conflitos fatais em embates com a Polícia Militar. A ONG Novamérica, sediada no Rio de Janeiro, que desde o final da década de 1980 realiza trabalho de Educação em Direitos Humanos em parceria com entidades internacionais como: OEA, UNESCO, IIDH. Dos trabalhos realizados, os de maior relevância dessa ONG são sem dúvida: a) a difusão da EDH em nível nacional; b) produção de materiais didáticos sobre EDH e Educação Ambiental; c) a pesquisa sobre materiais de EDH produzidos na América Latina. Entre as instituições que realizavam trabalhos com enfoque em direitos humanos, e que não são IES e nem ONGs, vale ressaltar o trabalho da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo. A entidade foi criada no período da luta pela redemocratização do Brasil, após o golpe de 1964 (BRASIL, 2013).

O Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP), vinculado à Universidade de Brasília, iniciou suas atividades em 1986 e tinha como objetivos: a) desenvolver pesquisa sobre paz e direitos humanos; b) manter programas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade envolvendo a comunidade; c) divulgar os resultados de suas pesquisas sobre a paz e os direitos humanos em eventos e publicações; e d) promover intercâmbios com centros que desenvolvem atividades similares. A contribuição do NEP pode ser exemplificada pelas pesquisas, pelo curso de extensão O direito achado na rua, que gerou publicações na coleção “O Direito Achado na Rua”, e pela institucionalização da disciplina Direitos Humanos e Cidadania na Graduação.

Em julho de 2003 o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Esse Comitê reúne especialistas da área e teve como primeira missão elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos – PNEDH, objetivando estimular o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania no Brasil.

O Plano teve seu lançamento em dezembro de 2003 pela Secretaria de Direitos Humanos, e teve como parceiros os Ministérios da Educação e da Justiça. É instrumento orientador e fomentador de ações educativas direcionadas às seguintes áreas temáticas: (a) Educação Básica, (b) Ensino Superior, (c) Educação Não-formal, (d) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, (e) Educação e Mídia. Cada uma dessas áreas está composta de programas e projetos a serem desenvolvidos tanto pelo governo como pela sociedade, divididos em ações de curto, médio e longo prazo.

O PNEDH propõe-se a contribuir com a construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, envolvendo diferentes segmentos sociais, órgãos públicos e privados e esferas do governo. O PNEDH (2007) tem como objetivos gerais: a) destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a Educação em Direitos Humanos; e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de Educação em Direitos Humanos; f) propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da Educação em Direitos Humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da Educação em Direitos Humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da Educação em Direitos Humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de Educação em Direitos Humanos a pessoas com deficiência.

As propostas do PNDH-3 são consequência também da importante contribuição das Conferências Nacionais de Direitos Humanos, que desde 1996 são realizadas quase todos os anos, e tiveram em 2008 sua 11ª edição. O documento final dessa conferência serviu de subsídio para a construção do Programa Nacional de Direitos Humanos 3.

2. Da estrutura do curso de especialização

A Especialização em Educação em Direitos Humanos atende as especificações no MEC e, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI - visa fornecer aos Estados e Municípios condições de capacitar professores/as, gestores/as e profissionais da educação em Educação em Direitos Humanos.

Assim, a Universidade Federal do Tocantins busca conciliar a necessidade emergente do Governo Federal com as especificidades do Estado do Tocantins, consciente de que esta ação proporcionará o fomento à educação e, consequentemente a sociedade.

No Curso de Especialização de Educação em Direitos Humanos ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, as discussões são direcionadas a partir de temáticas que situarão os/as cursistas em diversos assuntos de interesse sócio educacional caracterícscticos de sua região. O curso tem uma perspectiva multiplicadora (no processo de relação entre os/as cursistas, troca de experiências e sua aplicabilidade em sala de aula, como consequência melhoria do ensino), a aprendizagem de conhecimentos específicos (nesta troca de experiências novas formas de saber irão se constituir), a troca de experiências (tanto na Plataforma do Curso quanto na sala de aula), a reflexão crítica (aumento da capacidade científica dos cursistas com a exposição de seus conhecimentos científicos) e a elaboração de projetos educativos no âmbito da Educação em Direitos Humanos – EDH.

Nesta proposta, parte-se da premissa de que a EDH se compromete com a mudança social a partir de diferentes olhares, percepções, atitudes e relações com o meio social. Assim, o curso baseia-se em uma perspectiva interdisciplinar e multidimensional relacionando as principais características dos Direitos Humanos com a educação e a realidade social, com ênfase no papel, no conhecimento inato e adquirido dos/as professores/as.

A proposta metodológica baseia-se em três estruturas de saberes: a) Saber Curricular: conteúdos formais específicos do ponto de vista conceitual, histórico e normativo; b) Saber Pedagógico: metodologias educativas para processos formativos em Direitos Humanos; e c) Saber Experiencial: vivência cotidiana, sensibilização e coerência ética frente aos Direitos Humanos.

Estes saberes estão distribuídos nos seguintes módulos: Módulo I – Orientações; Módulo II – Direitos Humanos na Formação Inicial e Continuada; Módulo III – Direitos Humanos e Materiais Didáticos; Módulo IV – Direitos Humanos e Currículo; Módulo V – Direitos Humanos e o Projeto Político-Pedagógico; Módulo VI – Direitos Humanos e Ambiente Escolar; Módulo VII – Plano de Ação Educacional e Avaliação.

A estrutura curricular aponta para certas prerrogativas de caráter científico que devem ser incluídas na grade curricular das escolas. Este processo de diálogo entre a escola/sala de aula e a produção científica é importante para que ocorra, de forma eficaz, um processo contínuo de reflexão. Os módulos obedecem a critérios específicos, levantam questionamentos sobre situações de conflito social e político. A relação dos conteúdos com a realidade escolar e social é de caráter substancial e necessária, uma vez que há problemas que sua solução demanda de uma conscientização enorme da coletividade, assim, criar espaços de discussão e elaboração de propostas que busquem solucionar tais problemas é a necessidade emergente.

Assim, o/a cursista deverá envolver-se em todos os processos de ensino-aprendizagem no sentido de apreender as diretrizes necessárias para a promoção de uma cultura de paz. Não se constrói novas concepções de imediato, precisam ser absorvidas, debatidas e aplicadas. Este processo é demorado, não se pode desejar modificações imediatas, precisater a percepção de que este processo de aprendizado deesconstroi toda uma gama de informações existentes no senso comum.

O objetivo geral do curso é capacitar, formar e informar pessoal, prioritariamente professores da rede pública de ensino, para o exercício da profissão, da pesquisa, da difusão e da defesa dos Direitos Humanos na consolidação de uma sociedade justa e igualitária, cuja vivência tenha como premissa, os direitos que assegurem a vida embasada em princípios democráticos.

Também são objetivos desse curso: compreender o processo de evolução histórica dos Direitos Humanos no Brasil e no Mundo; Analisar os acordos internacionais ratificados pelo Brasil; Debater as temáticas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Promover e incentivar a participação da comunidade escolar nas atividades educacionais ligadas as garantias e defesas dos Direitos Humanos; Discutir e estimular a criação dos Comitês Municipais de Educação em Direitos Humanos; Inserir as temáticas dos Direitos Humanos nas ações dos poderes público e privado como garantias da melhora da qualidade de vida do/a cidadão/ã; Avaliar as principais distinções socioculturais existentes no estado do Tocantins; Debater sobre os conteúdos curriculares que inviabilizam a melhoria da qualidade da educação no Brasil e no estado do Tocantins; Analisar a inserção da temática dos Direitos Humanos no currículo escolar; Promover o debate entre comunidade escolar e sociedade dobre o Projeto Político Pedagógico relacionado às temáticas ligadas aos Direitos Humanos e construir Planos de Ação Educacional que contribuam para a melhoria das ações nas escolas e na sociedade.

Este curso visa atender primordialmente a professores/as e gestores/as da Educação Básica, mas não existem impedimentos para que, membros da sociedade civil organizada que estejam envolvidos diretamente nas questões que o curso aborda não possam, em caso especial, participar deste curso.

O curso transcorre na modalidade da Educação à Distância, o sistema metodológico se constitui a partir do estudo e confecção de atividades nos Módulos na forma semipresencial, ou seja, encontros presenciais e a distância, em momentos específicos determinados pelo cronograma do curso. A interatividade dos conteúdos é atendida pelos/as tutores/as do curso para com os/as seus/uas cursistas. São utilizados computadores para o aprendizado via internet, por meio da plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela Universidade Federal do Tocantins.

Em cada turma são disponibilizadas 75 (setenta e cinco) vagas para cursistas distribuídas em três cidades polos que receberão 25 vagas. As cidades polo são modificadas a cada turma para que o alcance da especialização seja otimizado. Os professores e tutores recebem bolsas específicas para este fim pagas pelo Ministério da Educação e os cursistas não têm ônus com a realização do curso. Ao final, os certificados de conclusão são emitidos pela Universidade Federal do Tocantins e corresponde a uma especialização com carga horária de trezentos e sessenta horas.

Para os encontros presenciais, é utilizada a estrutura da Universidade Aberta do Brasil, que conta com uma sala com equipamentos de videoconferência e multimídia em cada cidade do Estado. Ademais, a estrutura da UFT é utilizada para viabilizar a logística do encontro, isto é, motoristas, veículos, salas nos outros campi, etc.

O corpo docente é formado por Mestres e Doutores que atuam como pesquisadores que visam a aprimorar o material, ministrar aulas e orientar os trabalhos de conclusão de curso. Estes, em sua grande maioria, são projetos de intervenção no ambiente de trabalho dos cursistas que materializam o conhecimento absorvido ao longo do curso, cumprindo seu objetivo precípuo.

O material didático-pedagógico do curso está disponível aos/as cursistas na Plataforma Virtual. Os/As cursistas podem acompanhar o seu rendimento à medida que executam as suas atividades on-line, as atividades presenciais são monitoradas pelos/as tutores/as que acompanham o desenvolvimento cognitivo individual e coletivo do/a cursista e repassaaos/as professores/as formadores/as e ao coordenador do curso todos os resultados obtidos. A tutoria é desempenhada por profissionais que demonstrem não só conhecimento do conteúdo da área, mas, também, competência para trabalhar com grupos, orientar e estimular estudos na modalidade a distância.

A tutoria presencial é realizada nos polos, por meio de professores/as especialmente treinados

para exercê-la, podendo ser individual ou em grupo quando necessário. O tutor tem o papel de auxiliar os cursistas na organização de seus horários de estudo e realização das atividades, monitoramento das atividades, resolução de dúvidas, encaminhamento de situações ao coordenador do curso, e motivação. Será realizado processo seletivo via edital público para selecionar os professores tutores.

As atividades à distância são realizadas por meio da Plataforma Virtual através do envio das atividades individuais e de grupos, pela participação nos Fóruns de atividades e chats. As atividades presenciais incluem estudo dirigido em grupo, pesquisa em grupo, apresentação de seminários, grupos de discussão, etc.

A organização curricular do curso estrutura-se em Módulos de Aprendizagem, que tem os seus conteúdos abordados pelo professor formador em aulas presenciais e a distância. Os Módulos apresentam ao/a cursista questões específicas para serem respondidas ou pesquisadas, ao final, o/a cursista tem uma gama de conhecimentos, sendo lhe exigida uma avaliação. Nos encontros presenciais estão previstos seminários para apresentação dos Projetos a serem desenvolvidos nas escolas visando à integração da teoria com a prática.

Discussão e conclusões

A Educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos. A incorporação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos das instituições de ensino quebra a rigidez da educação tradicional, levando em conta as experiências de vida dos participantes, fazendo com que eles despertem para seus direitos. Essa é uma das várias propostas da Educação em Direitos Humanos. Mas que educação é essa? É um assunto? É uma matéria? As respostas para essas perguntas serão os parâmetros para a formação de uma consciência voltada para quem quer mudar a realidade onde vive.

A consciência universal dos direitos humanos está cada vez mais forte. Estes direitos hoje tão proclamados são, no entanto, sistematicamente violados em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, em que se vivenciam situações de injustiça institucionalizada. Assim, a questão dos direitos humanos torna-se central e urgente. É imprescindível promover os direitos econômicos, sociais e culturais dos diferentes povos, assim como dar atenção prioritária às necessidades dos grupos sociais discriminados.

Lutar pela consolidação dos direitos sociais, econômicos e culturais significa reduzir a desigualdade na distribuição das oportunidades de desenvolvimento. A distribuição mais equitativa de rendimentos funcionaria como forte catalisadora da redução acelerada da pobreza. A Educação deve ser prioridade nesse processo, pois possibilita a construção da cidadania e a formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e conscientes de sua responsabilidade na defesa e promoção dos direitos humanos.

Como coordenadora e professora do curso de especialização, as autoras, respectivamente, observam que a iniciativa é potencialmente transformadora das realidades locais e diseminadora de boas práticas que contaminam os processos educacionais nas instituições que abrigam os projetos de conclusão do curso.

As maiores dificuldades enfrentadas pelos cursistas são a carga horária exaustiva a que os professores são submetidos, o que dificulta o acompanhamento das atividades e enseja, muitas vezes, a evasão do cursista.

Na modalidade à distancia, a disciplina para a realização das atividades é primordial, haja vista que a plataforma virtual tem um prazo específico para receber as atividades e a marcha do curso deve ser seguida sem muita flexibilidade, sob pena de comprometer sua conclusão. Infelizmente, a dificuldade de acesso à Internet prejudica algumas vezes o encaminhamento das atividades, a realização dos chats, a captação do material, fazendo com o que o cursista termine desestimulado a continuar. Na referida turma, dos 75 cursistas iniciantes, 55 concluíram o curso, a presentando Trabalho de Conclusão de Curso que consistia, basicamente, no Relatório ou proposta de intervenção. Cada cursista está à frente de uma sala de aula ou de um órgão público que multiplica o número de ouvintes da especialização na medida em que são provocados a pensar sobre os temas trazidos para discussão, bem como potencializa a imersão na temática a partir das dinámicas e novas práticas que são implementadas.

No entanto, a despeito das inúmeras dificuldades, os projetos desenvolvidos têm se apresentado como verdadeiras possibilidades de inserção da temática Direitos Humanos nas escolas onde estes cursistas trabalham, bem como no ambiente de trabalho daqueles que não estão diretamente ligados à educação infantil, mas enfrentam no seu cotidiano dificuldade em lidar com violações aos Direitos Humanos que poderiam ser contornadas com o preparo académico do profissional.

A gravidez na adolescência, o bullying, o preconceito racial, homofobia, incluso de portadores de necessidades especiais, desenvolvimento de materiais para abordagem de temas relacionados aos Direitos Humanos nas escolas para o público de varias faixas etárias, etc: todas estas questões já foram abordadas por egressos. Acredita-se que, a longo prazo, a inserção destes temas na educação básica se tornará constante, posto que os profissionais terão disposição e familiaridade com os temas para abordá-los, bem como se robustecerá a partir do preparo acadêmico que adquirem para lidar com tais questões que são, ao mesmo tempo, singelas, pela sua humanidade, mas complexas do ponto de vista pedagógico, não devendo ser contornada por amadores.

Referencias bibliográficas

BRASIL. (2013) Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

CANÇADO TRINDADE, A.A. (1993) Para um relato da elaboração da Declaração e Programa da Ação de Viena. "Balanço dos Resultados da Conferência Mundial dos Direitos Humanos: Viena, 1993". Revista Brasileira de Política Internacional, 36, pp. 9-27.

CANDAU, V.M. (2001) Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro. Rio de Janeiro, Cadernos Novamérica, 10.

FLOWERS, N. (2002) Educación en Derechos Humanos en Estados Unidos. In: Temas de la Democracia. Periódico electrónico del Departamento de Estado de Estados Unidos. Programas de Información Internacional. Vol. 7, No. 1. Disponível em:< http://iipdigital.usembassy.gov/spanish/publication?startkey_docid=9152955b6a1bf5a7ca1d53c21622ca10&startk#axzz47V4mXYm3>. Acesso em: 17 abr. 2016.

FREIRE, P. (1980) Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes.

JANINE, R. Sobre ética e direitos humanos. Entrevista a Revista Interface. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100015>. Acesso em: 30 abr. 2016.

LEVINAS, E. (2000) Ética e infinito. Tradução de João Gama. Lisboa: 70 ed.

MAGENDZO, A.K. (2002) Propuesta Hacia el nunca más desde la Educación en Derechos Humanos. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación- PIIE. Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.
_____. (2006) Educación en Derechos Humanos. Santiago: LOM Ediciones.

NOGUEIRA, M.A. (2001) Em Defesa da Política. São Paulo: Editora SENAC.

PACHECO, F.A. (2003) La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación. San José. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (Serie Cuadernos Pedagógicos). Disponível em:< http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/10_2010/1846/La_relacion_de_la_educacion.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

POMA, L.S. (2002) La educación en derechos humanos: una pedagogía del reconocimiento. In: Hacia una pedagogía de la convivencia. Lima: Fondo Editorial, PUCP. Disponível em:< http://blog.pucp.edu.pe/blog/luissime/2008/01/25/la-educacion-en-derechos-humanos-una-pedagogia-del-reconocimiento/>. Acesso em: 30 abr. 2016.

TIBBITTS, F. (2002) Nuevos modelos de educación en derechos humanos. In: Temas de la Democracia. Periódico electrónico del Departamento de Estado de Estados Unidos. Programas de Información Internacional. Vol. 7, No. 1. Disponível em:< http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24461.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

UGARTE, C.; NAVAL, C. (2005) Propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO. Revista Panamericana de Pedagogía, 7, 227-252. Disponível em <http://dadun.unav.edu/handle/10171/21398>. Acesso em 30 abr.2016.

LOS MODELOS DOCENTES EN EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. LA CONCIENCIACIÓN COMO UN INSTRUMENTO CLAVE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA GLOBAL

Caro Velázquez, Sara
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
scarvel@alu.upo.es

Mimbrero Guardado, Antonio Luis
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
almimgua@alumno.upo.es

Domínguez Fernández, Guillermo
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
gdomfer@upo.es

Resumen

Desde las primeras generaciones, la sobrecarga de contenidos en detrimento de la reflexión personal y la concienciación del alumnado del Máster de Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura para la Paz, de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, sigue siendo una tarea pendiente para los directivos y docentes involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ante esto, surge la necesidad de analizar las diversas estrategias metodológicas puestas en práctica por parte del profesorado en el aula, para contrastar cuáles de ellas, promueven en el alumnado un mayor grado de concienciación en materia de Educación para el Desarrollo.

Para alcanzar el objeto de estudio, se puso en práctica una investigación evaluativa a través de los métodos cuantitativos, cualitativos y triangulación de métodos. Un diseño metodológico de tres fases que incluyen diversos instrumentos (observación participante, cuestionarios, escala de observación cerrada y grupos de discusión), adquiriendo el estudio mayor fuerza, validez y fiabilidad.

Gracias a este estudio, se comprobó que las estrategias metodológicas que se posicionaban en la quinta generación y en el modelo sociocrítico, ambos conceptos relacionados por promover la concienciación de las personas, ofrecían al alumnado del Máster además de la adquisición de conocimientos, la generación de actitudes críticas y reflexivas, en definitiva, un mayor grado de concienciación en esta materia.

Como toda institución educativa, su finalidad última es formar a su alumnado para que sea competente en su futura labor, de ahí que este estudio se propusiera estudiar cómo mejorar en la formación de formadores.

Abstract

From the the first editions Master of Education Development, Social Awareness y and Culture for Peace, at University Pablo de Olavide, teachers have been concerned about academic training overload, detriment of personal development. This situation continues to be a pending task for teachers that participate in the teaching-learning process.

In this context, we believe it is important to analyze the different educational methodologies that teachers have been used in theirs classroom, in order to select those methodologies that promote in students a greater awareness in the field of education for development, for the purpose of select those methodologies promote in students increased awareness in the area of Education for Development.

As a result of the present study, we found that the methodological strategies that had been used in students generated more awareness, more critical and reflective attitude.

Palabras claves: Educación para el Desarrollo, concienciación, estrategias metodológicas, quinta generación, modelo sociocrítico.

Keywords: Development Education, social awareness, methodological strategies, fifth generation, social – critical model.

Introducción

Para comenzar esta publicación consideramos necesario hacer mención al contexto en el que se ha realizado el estudio y con qué filosofía. Este estudio se centra en el Máster de Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura para la Paz, impartido en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

El máster posee 60 créditos y ofrece dos itinerarios (investigador y profesionalizante) y está dividido en nueve módulos. El alumnado cursa los módulos genéricos 1, 2, 3, 4 y 7 de forma conjunta, y los restantes (5, 6, 8 y 9) según los dos posibles itinerarios. Los módulos genéricos aportan la formación básica en materia de Educación para el Desarrollo (ED), sin embargo, los demás, contribuyen a la especialización de éstos: unos orientados hacia el trabajo profesional, y otros, hacia el campo de la investigación de este ámbito. El alumnado que elige la rama profesionalizante se centra más en un campo específico que le interese trabajar de forma procedimental, teniendo además prácticas externas en algún centro vinculado a la temática de interés. El alumnado que elige la rama de investigación centra más su trabajo en la investigación científica sobre una temática que sea de su interés. Ambas ramas tienen un marco común, este marco es la Educación para el Desarrollo, concepto que guía todas las líneas de trabajo del máster. Antes de continuar, debemos explicar este concepto, pero la Educación para el Desarrollo es compleja de precisar, puesto que existen una gran cantidad de definiciones que no tienen por qué compartir la misma idea.

La Educación para el Desarrollo (EpD) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad

mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La Educación para el Desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta (Celorio y López de Munain, 2007, p.124).

Esta definición extraída del Diccionario de Educación para el Desarrollo, es una de las más completas y claras que podemos encontrar. Además esta definición remarca muy bien el objetivo "un proceso educativo para generar conciencia crítica",

Nos encontramos ante las sexta promoción de este Máster, constituidas cada una de ellas por alumnado diverso y detectando en ellos, prácticamente de forma unánime la problemática que concierne a este estudio, "el grado de concienciación en esta materia". Este estudio quiere encontrar las estrategias metodológicas que propicien la concienciación crítica del alumnado en Educación para el Desarrollo.

1. Metodología del estudio

La metodología que hemos seguido en este estudio, ha consistido en una investigación de base evaluativa, según De la Orden (1985; en García Llamas, 2003:186), de la confluencia de los términos evaluación e investigación, "surge la investigación de base evaluativa que (…) puede identificarse con el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para poder tomar decisiones sobre un programa educativo".

Este estudio ha estado orientado a encontrar las estrategias metodológicas que propicien la concienciación del alumnado en Educación para el Desarrollo, considerando que las estrategias metodológicas "representan una combinación del trabajo individual y grupal tanto razonado, interactivo como crítico – reflexivo" (Gairín, Feixas, Guillamón & Quinquer, 2004:68). Para ello, se han utilizado las metodologías cuantitativas y cualitativas. En definitiva, una metodología mixta, haciendo además uso de la triangulación de métodos, instrumentos, datos y agentes. Hernández, Fernández y Baptista (2003) indican que los diseños mixtos:

[…] representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas […] agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques". (p.21).

Siguiendo la aportación de estos autores, estimamos conveniente que la investigación debía fundamentarse en diversos datos, fuentes y agentes, para que el estudio adquiera mayor fuerza, validez y fiabilidad. Además, importante destacar que no buscamos la generalización en otros contextos, sino que esta metodología está diseñada para este máster en concreto.

Por consiguiente, el objeto de este estudio fue analizar las diversas estrategias metodológicas puestas en práctica por parte del profesorado del máster, en el aula. Y así constatar cuáles de ellas, promueven en el alumnado un mayor grado de concienciación en materia de Educación para el Desarrollo.

En definitiva y tomando como eje del estudio la quinta generación y el modelo sociocrítico, concebimos que ambos conceptos están conectados entre sí por un hilo conductor, la Educación para el Desarrollo. Es importante que destaquemos cuál es el objeto de cada uno de las nociones nombradas. Mesa (2000), establece que la quinta generación tiene como objeto generar en los individuos valores, actitudes y conocimientos que contribuyan al compromiso, a la participación y al cambio. En cuanto al objetivo del modelo sociocrítico, es "la búsqueda de la crítica reflexiva, en la emancipación y en buscar una forma de luchar contra las injusticias y desigualdades" (Gónzalez, 2010:95).

Con ello lo que buscamos es una estrategia metodológica con una visión holística, que nos aporte todos y cada uno de los componentes esenciales para el buen aprendizaje, además del desarrollo íntegro del alumnado, y los conocimientos aprendidos durante el máster les sirvan tanto para la vida profesional y sobre todo, para la vida personal. Sin olvidar que necesitamos alumnado que salga del Máster con alto grado de compromiso y con concienciación sobre Educación para el Desarrollo de forma plena.

En esta línea, pusimos en marcha un proceso para conocer cuáles eran las actitudes del alumnado antes, durante y al final del proceso de enseñanza – aprendizaje de este Máster, en base a los contenidos aportados por el equipo docente y al nivel de concienciación en esta materia. Al aludir a concienciación nos basamos en la idea de Freire (1980), donde indicaba que es sinónimo a concientización, él piensa que enseñar es concienciar, lo cual implica conocer de forma crítica para educarse, y educarse no es más que liberarse, de uno mismo y de la sociedad.

Por otro lado y siendo congruentes con nuestro objeto de estudio, hemos propuesto llevar a cabo la investigación evaluativa en tres tiempos, como explicaremos en el apartado 2.

2. Descripción del proceso y de los resultados obtenidos

Atendiendo al objeto de estudio planteado necesitamos realizar un estudio diagnóstico, para obtener así, un plan de mejora del máster basado en una mayor concienciación de alumnado. Teniendo esto presente, y de acuerdo con los autores Domínguez, Amador y Díez (1996), establecemos que el proceso de investigación evaluativa debe tener tres fases:

- Evaluación Inicial: fase diagnóstica del contexto.
- Evaluación Procesual: fase formativa.
- Evaluación Final: fase de evaluación del proceso y los resultados finales.

Siguiendo estas fases, nuestro objetivo será la obtención de datos específicos, que nos proporcionaran las bases para acceder a la siguiente fase y así, sucesivamente.

En la ***primera fase*** hemos optado por un método de corte cualitativo, haciendo uso de la técnica de observación participante, atendiendo a Hurtado (2000) que la entiende como un proceso de atención, recopilación y registro de información, para el que el investigador pone en juego sus sentidos (cinestésicos, y cenestésicos), que posibilita una visión global, en todo un contexto natural, sin limitar la observación al uso de la vista. Esto nos permitirá conocer bien el contexto, las personas involucradas en éste y el problema en cuestión.

Una vez conocido el ambiente, sujetos y el objeto del estudio, hemos creído conveniente inclinarnos hacia una metodología de corte más cuantitativo en la ***segunda fase***, ya que tenemos claro que preguntar y cómo hacerlo. Para ello, hemos

seleccionado dos instrumentos, por un lado, el cuestionario, y por otro, la escala de observación cerrada.

Mediante los cuestionarios, hemos querido obtener información acerca de los contenidos impartidos en el máster y el nivel de concienciación del alumnado sobre ED, así como conocer sus expectativas y motivaciones. El uso del cuestionario se debe a su practicidad en la obtención de datos, teniendo entre sus finalidades la validación de otros métodos. La construcción de este instrumento la hemos basado en lo apuntado por Pérez Juste (1991) realizando un conjunto de preguntas, realizadas de forma sistemática y cuidadosamente en base al objeto de la investigación o evaluación, pudiéndose aplicar de diversas formas según su finalidad. Este instrumento nos permitió, de forma sencilla, profundizar en la información que ya manejábamos tras la realización de la observación participante.

Cada uno de los cuestionarios se ha dividido en tres apartados con el propósito de obtener diversa información sobre los sujetos, como acabamos de exponer. Estaban construidos por *preguntas estructuradas*: atendiendo a *datos demográficos* (para identificar el perfil personal, académico y profesional de los sujetos), y a *ítems sobre contenido* (relacionados con el propio del máster, investigando qué sabían antes de comenzar el máster (cuestionario inicial) y seguidamente, una vez finalizado los módulos genéricos qué saben y qué conocimientos han transferido realmente (cuestionario procesual); y, *preguntas abiertas* (hemos intentado subsanar con ellas las posibles limitaciones de los cuestionarios, así como, obtener la opinión del alumnado respecto al máster).

Igualmente, tenemos como objetivo dentro de esta misma fase recoger información por medio de una *escala de observación estructurada*, acerca de las estrategias metodologías impartidas en el aula por parte del profesorado de este máster. Con este instrumento buscamos conocer cuáles son las buenas prácticas en ED que favorecen la concienciación del alumnado por medio de valores, y no sólo la mera adquisición de conocimientos.

La ***tercera fase*** se sustenta en un método cualitativo para poder aportar la información del contexto en su totalidad. Además, hacemos uso de éste, para no caer en el error de sesgar la información con la subjetividad, a la hora de interpretar los datos recogidos en las dos fases anteriores.

Por ello, y siendo coherentes con los datos obtenidos mediante los instrumentos y técnicas anteriores, elaboraremos las *entrevistas semiestructutadas*, compuestas de preguntas definidas previamente, pero destacando que la secuencia y la formulación pueden variar en función del sujeto entrevistado y de interés por parte del entrevistador en profundizar en unas cuestiones u otras (Blasco y Otero, 2008). Poniéndose en práctica para poder recoger información tanto del alumnado, en cuanto a los contenidos transferidos y a la concienciación; como del profesorado sobre las estrategias docentes puestas en práctica. Así podremos identificar cuáles son las buenas prácticas en ED que promueven la concienciación, y además, cuáles son las estrategias metodológicas que más las favorezcan.

Por último, y teniendo en cuenta la información obtenida por medio de las entrevistas, llevaremos a cabo la técnica de *grupo de discusión*, donde elaboraremos diversos grupos incluyendo profesorado y alumnado. Estos grupos estarán compuestos de unos seis a diez miembros, haciendo una distinción entre alumnado y profesorado implicado.

En la siguiente tabla, exponemos un esquema de las fases que hemos seguido para la realización del estudio, teniendo en cuenta qué métodos y qué instrumentos se han utilizado y a quiénes se han dirigido.

Tabla 1. Proceso de estudio.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN			
FASES	MÉTODOS	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	SUJETOS
PRIMERA	CUALITATIVO	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	ALUMNADO Y PROFESORADO
SEGUNDA	CUANTITATIVO	CUESTIONARIOS	ALUMNADO
		ESCALA DE OBSERVACIÓN CERRADA	PROFESORADO
TERCERA	CUALITATIVO	ENTREVISTAS	ALUMNADO Y PROFESORADO
		GRUPOS DE DISCUSIÓN	ALUMNADO Y PROFESORADO

Fuente: Elaboración propia.

2.1. Primera Fase: La evaluación inicial del alumnado

En este apartado, recogemos los datos más relevantes que hemos obtenidos a partir de la observación participante (primera fase) y del cuestionario inicial (segunda fase). A través de estos dos instrumentos y tras su análisis, llegamos a diversas conclusiones:

En cuanto a las motivaciones y expectativas del alumnado al iniciar el Máter, haciendo un pequeño inciso/diferenciación entre los discentes procedente de formación docente y de otras formaciones.

El alumnado procedente de formación docente, tiene en líneas generales, unas motivaciones muy concretas y casi unánimes, "ampliar su formación profesional y sobre todo, obtener un punto para las próximas oposiciones". En cuanto a las expectativas, serían encontrar trabajo, una estabilidad laboral, poner en práctica los conocimientos que esperan adquirir en el máster, para poder ayudar a la transformación social, o incluso, hacer una posible tesis doctoral.

Las motivaciones del alumnado de otras formaciones eran ampliar su visión profesional y personal, especializarse en la materia y estudios doctorales, profundizar en la materia y dedicarse profesionalmente a este campo, así como adquirir un pensamiento crítico, serían algunas de las expectativas que expone el alumnado evaluado.

Tabla 1. Análisis de los datos obtenidos del cuestionario inicial.

Ítems	No lo sabia	%	No aplicado	%	Aplicado	%	Aplicado y participado	%
1	13	76%	0	0%	1	6%	3	18%
2	14	82%	0	0%	0	0%	3	18%
3	14	82%	0	0%	2	12%	1	6%
4	13	76%	1	6%	2	12%	1	6%
5	15	88%	0	0%	2	12%	0	0%
6	13	76%	2	12%	1	6%	1	6%
7	11	65%	4	24%	1	6%	1	6%
8	1	6%	3	18%	12	71%	1	6%
9	13	76%	1	6%	2	12%	1	6%
10	9	53%	6	35%	0	0%	2	12%
11	16	94%	0	0%	1	6%	0	0%
12	2	12%	2	12%	11	65%	2	12%
13	13	76%	1	6%	2	12%	1	6%
14	15	88%	1	6%	1	6%	0	0%
15	13	76%	1	6%	1	6%	2	12%
16	15	88%	0	0%	1	6%	1	6%
17	11	65%	2	12%	3	18%	1	6%
18	16	94%	0	0%	0	0%	1	6%
19	15	88%	0	0%	1	6%	1	6%
20	14	82%	2	12%	0	0%	1	6%

Fuente: Elaboración propia.

Analizamos los datos en lo referente a los contenidos propios del máster (nociones básicas) y al grado de concienciación en esta temática. A través del cuestionario, se ha podido establecer una clara diferenciación en cuanto a los conocimientos sobre Educación para el Desarrollo que el alumnado tenía justo antes de iniciar el curso académico. El 76% de los sujetos, no tenían

conocimientos previos sobre esta materia, el 18% tenía algunas nociones básicas, incluso habian participado y aplicado alguna vez este concepto y el 6% restante sí tenía conocimiento sobre esta materia.

Por último, hacemos mención a lo que nos concierne realmente en este estudio, la generación de concienciación, siendo coherente con la quinta generación y el modelo sociocrítico. Llegamos a la conclusión de que el alumnado que inicia el Máster no viene con una conciencia previa, ni consideran inicialmente, que les va a generar un compromiso en materia de Educación para el Desarrollo.

2.2. Segunda Fase: Evaluación procesual

Como ya se ha indicado anteriormente, la evaluación procesual en este estudio se basa en los resultados obtenidos del cuestionario procesual realizado y que mostraremos a continuación.

Tabla 2. Análisis de datos obtenidos del cuestionario procesual.

Ítems	No lo sabia	%	No aplicado	%	Aplicado	%	Aplicado y participado	%
1	0	0%	1	8%	2	16%	9	75%
2	0	0%	3	25%	1	8%	8	67%
3	1	8%	2	16%	3	25%	6	50%
4	2	16%	3	25%	2	16%	5	41%
5	2	16%	3	25%	2	16%	5	41%
6	-	-	-	-	-	-	-	-
7	3	25%	5	41%	1	8%	3	25%
8	2	16%	3	25%	3	25%	4	33%
9	2	16%	8	67%	1	8%	1	8%
10	-	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-
13	4	33%	4	33%	0	0%	4	33%
14	3	25%	3	25%	1	8%	5	41%
15	1	8%	3	25%	3	25%	5	41%

16	-	-	-	-	-	-	-	-
17	3	25%	5	41%	3	25%	1	8%
18	3	25%	4	33%	3	25%	2	16%
19	2	16%	2	16%	1	8%	7	58%
20	4	33%	3	25%	1	8%	4	33%

Fuente: Elaboración propia.

Si nos centramos en los datos anteriores más representativos apreciamos que, por un lado, casi el 50% del alumnado encuestado se abstiene en la respuesta, y el resto, lo hace posicionándose en el mismo punto que lo hacía en el cuestionario inicial, sin modificar sus expectativas iniciales.
Los principales resultados obtenidos en esta fase del estudio son los que presentamos a continuación:

- Aproximadamente un 40% del alumnado participante no contestan a las preguntas abiertas. Esto nos hace llegar a deducir que no se ha entendido bien como rellenar el cuestionario, o que es preciso estructurar las opciones de respuestas y ofrecer una modalidad cerrada, que les resulta más fácil de responder.

- Encontramos en líneas generales el mismo número de alumnado en cada una de las escalas de medición que se han presentado, con niveles de transferencia de conocimientos diversas.

- Resaltar que un 8% del alumnado ha contestado todos los ítems como "No lo sabía y sigo sin saberlo".

2.3. Tercera fase: La Evaluación de resultados finales

Para analizar los resultados finales utilizaremos los grupos de discusión, que según Ibáñez (1979) es un "dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso)."

Este grupo se llevó a cabo en las últimas semanas del Máster y constatamos qué profesores/as habían conseguido el objetivo de este estudio, concienciar al alumnado, es decir, qué estrategias metodológicas favorecen la generación de actitudes en este colectivo y cuáles no. Constatamos claramente cómo había profesorado que se centraba más en la transmisión de contenidos y estas asignaturas se convertían en clases magistrales donde el pensamiento crítico reflexivo quedaba en segundo plano. Para ello, nos ayudamos de la escala de observación cerrada que habíamos cumplimentado a lo largo del año recogiendo información sobre las estrategias metodológicas que los docentes ponían en práctica en las aulas.

Esto creó la necesidad de centrarnos en estudiar el plan que sigue el profesorado para comprometer y concienciar al alumnado y no sólo ajustarse a la divulgación de contenidos sobre la materia. Por lo que la necesidad primaria que se nos presenta es el cambio de una metodología de carácter sociocrítico.

Por otro lado, comprobamos mediante los Trabajos Fin de Máster que se había conseguido despertar un interés, en el alumnado, por contenidos relacionados con la Educación para el Desarrollo. Nos referimos a que la Educación para el Desarrollo había sido entendida como el marco más amplio con el cual tomar las bases para profundizar en estudios de su propio interés.

Discusión , conclusiones y propuestas de mejora

Una vez presentados los principales datos alcanzados en este estudio, presentamos las conclusiones, discusiones y propuestas de mejora, derivadas del objeto de estudio y las tres fases de la investigación. Hemos conseguido una línea que pasa claramente desde las ideas y conocimientos que el alumnado trae consigo antes de comenzar su formación en el Máster, hasta las ideas y conocimientos con los que termina, además pasando por qué tipos de metodologías son las que generan ese pensamiento crítico necesario para la compresión del concepto de Educación para el Desarrollo. Entre estas líneas podemos destacar los siguientes puntos conclusivos:

1. Debido a que el alumnado ingresa en el Máster sólo con la motivación y expectativas de ampliar su formación profesional y personal, la búsqueda de especialización en esta materia, estudios doctorales y estabilidad laboral, un criterio de selección debería ser las actitudes y el nivel de concienciación sobre la Educación para el Desarrollo.

2. El alumnado del Máster ingresa con carencias con respecto al concepto y actitudes del ED, por lo que habría que atender a esa necesidad en las primeras clases y módulos, donde primará hablar de ED a través de medios audiovisuales, charlas, conferencias donde se desarrollen experiencias vivenciales y todo tipo de propuestas de enseñanza-aprendizaje que genere en el alumnado un aprendizaje significativo sobre ED. Para ello el compromiso del profesorado es fundamental en los primeros tiempos del alumnado en el Máster.

3. Los discentes carecen de una conciencia previa, y no creen que este Máster les genere compromiso por lo que tenemos que desarrollar metodología que generen y potencien actitudes, concienciación y compromiso.

4. Surge la necesidad de plantear un nuevo campo de intervención, la necesidad de generar en el alumnado la adquisición de un posicionamiento social, moral y ético ante la Educación para el Desarrollo, en definitiva, generar un cierto nivel de concienciación y compromiso. Por lo que a lo largo del proceso es necesario intercalar experiencias reales a través de conferencias de expertos en el ámbito, que consigan trasmitir estas actitudes e ideología de ED.

5. Durante el proceso, hay profesorado que sí han conseguido generar conciencia en el alumnado. Podemos llegar a determinar que el buen profesorado del máster de ED es aquel que:

- cuenta sus vivencias reales y las relaciona con el contenido de sus clases.
- actualmente esté actuando de forma activa en cualquier ámbito de la ED.
- potencia el pensamiento crítico reflexivo en clase de manera grupal.
- cree en los conocimientos que imparte y motiva al alumnado de forma directa e indirecta.
- genera una clase activa y participativa.
- utiliza T.I.C, documentales, películas, charlas en relación a la temática y que se aleja de la clase magistral.
- resuelve casos reales en colaboración con el grupo clase.
- tiene actitud propia y da una imagen de sí

mismo como una persona con los valores y conciencia de ED.

- preocupado por las ideas y preocupaciones del alumnado resolviendo así cualquier fluctuación que el alumnado pudiera tener.

6. La generación de concienciación en el alumnado depende en gran medida de la estrategia metodológica que ponga en práctica en el aula, una estrategia que no sólo se centre en la divulgación de contenidos, sino que además, promueva y genere actitudes en ellos. Por lo que debemos utilizar metodología en relación a la participación, charlas, debates y personas con experiencias reales que cuenten al alumnado su día a día logrando así un nivel adecuado de concienciación y compromiso.

Con esta investigación, en la que se han alcanzado una serie de conclusiones y se han realizado determinadas propuestas para la mejora del curso, consideramos que el Máster podrá conseguir una mejora en la formación del alumnado, alcanzando la finalidad deseada de formar y generar conciencia de Educación para el Desarrollo. Para ello sería necesario el diseño y puesta en marcha de una estrategia metodológica posicionada en la quinta generación y en el modelo sociocrítico, promover la concienciación del alumnado, generar actitudes, pensamiento crítico reflexivo. Con ello garantizaremos que el alumnado formado en este Máster adquiere las competencias relacionadas con el ámbito de la Educación para el Desarrollo y es capaz de transferirlas en su entorno profesional o personal, siendo el objetivo perseguido por la dirección, coordinación y profesorado implicado en dicha titulación, la formación integral del alumnado.

Referencias bibliográficas

ALCOBA GONZÁLEZ, J. (2010). Los métodos de enseñanza en la estrategia docente de las Instituciones de Educación Superior: Un estudio sobre las escuelas de negocios. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

BLASCO HERNÁNDEZ, T. Y OTERO GARCÍA, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). Nure investigación, nº 33, Marzo – Abril 08.

CELORIO. G Y LÓPEZ DE MUNAIN. A (2007). Diccionario de Educación para el Desarrollo, Bilbao. Hegoa.

DOMINGUEZ, G., AMADOR, L. Y DÍEZ, E. (1996): La evaluación: un proyecto autoevaluativo para una cultura de calidad de la enseñanza. Mejorar cada día: Evaluación y calidad en la enseñanza, p. 131-172. Sevilla, UNED.

FREIRE, P. (1980). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI de España. 25ª Edición.

GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, G., & QUINQUER, D. (2004). La autoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 61 – 77.

GARCÍA LLAMAS, J. L. (2003). Métodos de Investigación en Educación. Volumen II. Madrid: UNED

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.

HURTADO, J. (2000). Metodología de la Investigación Holística. 3era Edición. Caracas: Editorial Sypal.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1979). Más allá de la sociología. Madrid: Siglo XXI.

MESA, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Papeles de Cuestiones Internacionales, n. 70, 11-26.

PÉREZ JUSTE, R. (1991): Pedagogía Experimental: La Medida en Educación. Curso de Adaptación. Uned. 106.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y CIUDADANÍA PLANETARIA: UNA CUESTIÓN PENDIENTE

UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: FROM THE CONTEXT TOWARDS PLANETARY CITIZENSHIP

Vargas Vergara, Montserrat
Contratado Doctor de la Universidad de Cádiz, España
Colaboradora en Conexx Europe, Bruselas, Bélgica
montse.vargas@uca.es

Martínez Codina, Anna
Coordinadora del proyecto USR-NET Red Europea de Universidades Socialmente Responsables.
CONEXX-Europe. Bruselas, Bélgica
info@conexxeurope.eu

Alonso, Maximiliano
Director de CONEXX- Europe, Bruselas, Bélgica
info@conexxeurope.eu

López Pueyo, Antonio
Gestor del proyecto CONEXX -Europe, Bruselas, Bélgica
info@conexxeurope.eu

Resumen

Algunos aspectos fundamentales que subyacen bajo el concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) son la reflexión sobre la función y contribución que la Universidad puede y debe realizar en la sociedad a la que pertenece, pero con una proyección hacia un mundo global.

El proyecto USR-NET -Red Europea de Universidades Socialmente Responsables, implementado por nueve organizaciones europeas, entre las que se encuentran 4 universidades, tiene como objetivos generales apoyar la implementación de la RSU orientando en las acciones necesarias para ello; el desarrollo de un concepto consensuado acerca de la USR en Europa, así como el fomento en la toma de conciencia sobre la necesidad de una integración transversal de la RSU en todas las universidades.

En la elaboración del marco teórico ha sido necesario un profundo estudio sobre: el

concepto de RSU, las buenas prácticas y la sinergia entre la universidad y la sociedad planetaria. Los primeros resultados que podemos ofrecer, surgen de esta revisión, que evidencia la necesidad de abordar la RSU como un referente para el diseño y gestión de la universidad y, sobre todo, la importancia de la contextualización de las acciones en función del momento y necesidades del medio. La mirada hacia Latinoamérica ha sido obligatoria debido a su experiencia y larga trayectoria en este campo. Como aportación, hemos podido elaborar nuestra propia definición de RSU para el debate, así como aspectos claves para la identificación de acciones en función de la RSU.

Abstract

Some fundamental aspects that underlie the concept of University Social Responsibility (USR) are the reflection on the role and contribution that the University can and should develop in the society to which it belongs, but with a projection towards a global world.

The USR-NET project -European Network of Socially Responsible Universities-, is implemented by nine European organizations (four of which are universities). Its general objectives are to support the implementation of the USR, guiding the necessary actions for this; the development of a consensual concept about the USR in Europe, as well as the promotion of awareness of the need for a transversal integration of the USR in all universities.

In the elaboration of the theoretical framework, it has been necessary a deep study on: the concept of USR, the good practices and the synergy between the university and the planetary society. The first outcomes that we can offer arise from this review, which highlights the need to approach the USR as a reference for the design and management of the university and, above all, the importance of the contextualization of the actions according to the moment and needs of the medium. The look towards Latin America has been mandatory due to its experience and long trajectory in this field. As contribution, we have been able to elaborate our own definition of USR for the debate, as well as key aspects for the identification of actions based on the USR.

Palabras claves: responsabilidad social universitaria, enseñanza superior, investigación cualitativa, cambio social, análisis institucional.

Keywords: university social responsibility, higher education, qualitative research, social change, institutional analysis.

Introducción

La Universidad, ahora más que nunca, debe ser sensible tanto a los problemas sociales y económicos como a las cuestiones más relacionadas con el ser humano y su desarrollo integral, a fin de responder a todos ellos. Pero parece que vivimos en un pequeño gran caos, donde afloran normas y proyectos con buenos propósitos que, lamentablemente, responden a cuestiones políticas, más que socioeducativas. De ahí la importancia de tratar la cuestión de

la RSU como un referente para orientar las políticas socioeducativas para una ciudadanía planetaria basada en el desarrollo humano sostenible. Entendemos que el caos social en el que nos vemos inmersos responde a la idea de Raventós y Prats (p. 19: 2012), que nos lleva a un momento social de crisis de valores en general.

En una época sin apenas referentes y con explicaciones difíciles de relacionar, de comparar y de comprender, nuestros comportamientos y actuaciones se rigen casi exclusivamente por criterios de eficacia o por emociones enérgicas. Es como si al perder los referentes unificadores se produjera una especie de fragmentación en nuestra vida. Raventós y Prats (p. 19: 2012)

La educación, como pilar de la sociedad, debe tener como objetivo fundamental el cambio hacia sociedades más igualitarias y justas. La responsabilidad universitaria es, como veremos, una herramienta y solución útil para orientar el pensamiento de aquellos que tienen poder de decisión en la gestión política de los centros universitarios, proyectando su esfuerzo hacia una Universidad cada día más socialmente comprometida en la formación de los estudiantes como agentes de cambio, críticos, éticos y con capacidad de intervención. La importancia de un correcto diseño y organización de la Universidad es la piedra angular para hacer posible que el aprendizaje, la investigación y la innovación sean un verdadero motor de cambio hacia un mundo socialmente sostenible.

La mundialización de los estudios superiores como una de las consecuencias de la globalización económicas es ya una realidad. Tal y como plantea Vargas Vergara (2013), las grandes diferencias económicas, sociales y educativas que encontramos en las distintas regiones del mundo nos llevan a la necesidad de un diagnóstico específico de la realidad socioeconómica, y a la diversidad de culturas y lenguas que coexisten en algunas zonas; de ahí la necesidad del estudio del contexto. Se entiende que la actividad productiva de la investigación, así como las necesidades de aprendizajes, no requieren el mismo tratamiento y dirección en todas las sociedades. Por consiguiente la importancia que le damos al medio a la hora de diseñar las acciones y políticas universitarias, que deben partir del estudio y necesidades del contexto en que se desarrollan, pero con una proyección y visón amplia de las posibilidades de progreso en cualquier lugar del planeta. Por lo tanto nos encontramos ante una paradoja social-educativa, donde hay que partir de la realidad local, pero sin olvidar que nos realizamos en un mundo hiperconectado.

A falta de un consenso en la utilización de los términos de ciudadanía mundial, ciudadanía más allá de las fronteras o ciudadanía más allá del Estado nación, según el informe de la UNESCO (2013) junto con otras propuestas como "cosmopolitismo o ciudadanía planetaria", se desprende la necesidad de una responsabilidad de la comunidad internacional de preservar el planeta Tierra, entendiendo que es una cuestión más ética que normativa, que tiende a lo global, la solidaridad y la identidad colectiva.

La educación para la ciudadanía mundial tiene el poder de transformar, y proporciona a los educandos la oportunidad y las competencias para asumir sus derechos y obligaciones en el fomento de un mundo y un futuro mejores. Se centra en lo aprendido de otros procesos educativos transformadores, como la educación en derechos humanos, la educación para el desarrollo sostenible, la educación para el entendimiento internacional e intercultural, y la educación para la paz. UNESCO (p.3 2013)

Para Novo y Murga (2010) "La ciudadanía planetaria es una consecuencia inexcusable de esta percepción generalizada de los seres humanos de vivir en un mundo interconectado" (Novo y Murga, 2010. 181). Se desprende que es

una cuestión de cambio de mentalidad sobre los objetivos y finalidades de la educación y se entiende que es en las instituciones educativas de donde debe partir este cambio. Entre las funciones de la Universidad está la de formar no solo buenos profesionales, sino a ciudadanos responsables y comprometidos.

Si bien la implantación de los distintos espacios de educación superior en África, Latinoamérica, Asia-Pacífico y el espacio de educación superior del Caribe y Europa ha supuesto una modificación en la organización de las universidades, no tenemos evidencia de que estos cambios hayan sido en la línea que la sociedad espera de las instituciones. De ahí la importancia de suscitar una conciencia de responsabilidad social universitaria como base para la toma de decisiones que contribuyen a un desarrollo sostenible y como veremos, un referente para la autoevaluación y análisis institucional.

La "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción", de 1998, de la UNESCO, da la responsabilidad de no solo dirigir los cambios que requiere la nueva sociedad, sino, más importante aún, provocar dichos cambios. Se parte de una idea de Universidad dinámica y motora, que se debe ir alejando de su estancamiento académico y academicista, llegando a la intervención social directa.

L*a educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.* (UNESCO p.1: 1998)

Estas orientaciones recuerdan la obligación de dirigirse hacia las necesidades sociales y, sobre todo, a la interculturalidad y la protección del medio ambiente. Se destaca también la necesidad de establecer vínculos entre diferentes actores de diferente naturaleza. Con fines de fomentar una relación más estrecha entre responsables de las políticas nacionales e institucionales, gobiernos y parlamentos, medios de comunicación, personal docente y asociado, investigadores, estudiantes y familias, el mundo laboral y los grupos comunitarios, como partes indispensables para poner en marcha un profundo movimiento de reforma de la educación superior, que a nuestro entender es la clave de todo el sistema educativo en general.

El Informe Bricall (2002, 2), en su introducción, plantea que "la cuestión más importante de la universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza" (2002,2). En otros apartados el informe señala la necesidad de un debate sobre la responsabilidad de la Universidad ante esta nueva misión, donde entre otras cosas nos acerca a un conocimiento de los stakeholders.

El debate es tanto más necesario cuanto el tema de la Universidad es un tema delicado, no siempre fácil de abordar y cuyo planteamiento puede provocar respuestas totalmente imprevisibles para el conjunto de la sociedad. La tentación de no tocar nada es, pues, tan atractiva como suicida. Difícilmente

pueden arbitrarse soluciones correctas si no participan de forma intensa en su formulación los diferentes colectivos interesados, colectivos que no se circunscriben solo a aquellos que tradicionalmente se ha considerado miembros de la llamada comunidad universitaria. Junto a éstos hay que incluir a las familias, a los distintos agentes y organizaciones sociales y económicos, el desarrollo de cuyas actividades requieren directa o indirectamente, de los servicios y prestaciones de la institución universitaria. Y, naturalmente, también a las Administraciones públicas que, en democracia, representan de forma inapelable los intereses del conjunto de la sociedad. Bricall (2002, 2)

Ante los planteamientos mostrados, queda evidenciado que la diversidad es quizás la pieza clave que identifica nuestra sociedad global. Es importante entender la necesidad del estudio del contexto para la implantación de programas o proyectos socioeducativos. Se entiende que la RSU no significa la imposición de estilos o programas universitarios que vayan en contra de o en perjuicio de la propia cultura de los países. Muy al contrario, la RSU debe velar porque la tradición cultural y lingüística formen parte de los planes y programas universitarios, a fin de fomentar la riqueza de los países en estas cuestiones.

Así, es inevitable establecer la relación directa entre RSU y calidad de la Universidad, sobre todo teniendo en cuenta la propuesta de la UNESCO (1998), donde se indica tanto el alcance de la evaluación integral como la importancia de atender e incorporar las características del contexto donde se desarrolla.

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional. (UNESCO 1998.art.11.a)

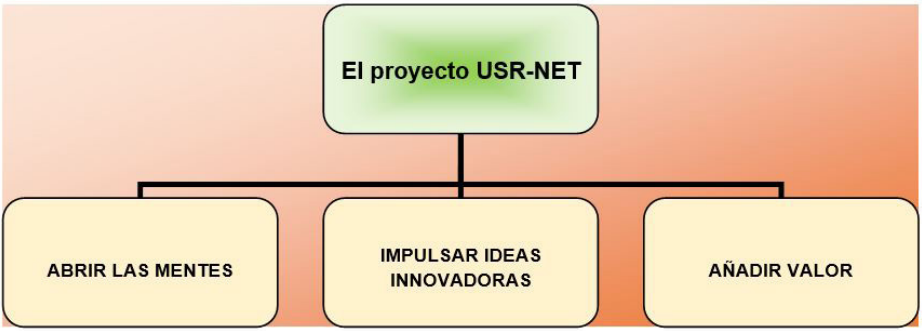
Por lo tanto, y como veremos en páginas siguientes, la RSU se puede entender como una cuestión de calidad, más allá de acciones concretas. Estas acciones deben ser diseñadas bajo un principio y finalidad de investigación; de lo contrario se caería en lo que señala Moreno (2010) "en nuestro lenguaje cotidiano, palabras y conceptos como "caridad" o "filantropía" han caído también en desuso, mientras el término "RESPONSABILIDAD SOCIAL" ha hecho su nicho en el habla política, financiera o empresarial". La autora hace referencia a cómo el uso de los conceptos o palabras se produce muchas veces sin atender a todo el significado de las mismas y sus repercusiones en el discurso, sobre todo cuando son utilizadas en contextos influyentes como puede ser el empresarial, político o académico, como es nuestro caso. Parte de la confusión que el sector privado o la propia Universidad ha tenido a la hora de desarrollar programas sociales se debe al imaginario del término mismo (Responsabilidad Social) para referirse u oponerse a la filantropía, la caridad o la acción social.

2. Proyecto USR – NET: "European Network of Socially Responsible Universities"

El proyecto USR-NET es un proyecto financiado por el programa Erasmus+, en la acción Clave 2: Asociaciones Estratégicas y se está desarrollando con la coordinación de CONEXX-Europe desde Bruselas (Bélgica). En él participan nueve socios de siete países de la Unión Europea (Bélgica, España, Finlandia, Grecia, Italia, Portugal y Rumania), expertos en la materia.

Tal y como aparece en su web, el proyecto USR-NET promueve la incorporación de la responsabilidad social universitaria en los programas universitarios, al igual que fomenta las sinergias entre la comunidad universitaria y otras partes interesadas. Se está desarrollando una guía de aprendizaje de contenidos transversales para universidades socialmente responsables, al mismo tiempo que se desarrolla un conjunto de acciones de sensibilización dirigidas a los distintos grupos de interés dentro o fuera de las instituciones de Educación Superior. El enfoque de actuación se muestra en la figura 1.

Figura 1: Triple enfoque del proyecto USR-NET.



Fuente: Elaboración propia.

Los objetivos se centran en proporcionar un espacio abierto para participar en un proceso de descubrimiento, discusión e intercambio sobre el concepto de RSU y el papel que juegan las universidades en este ámbito; el impulso de ideas innovadoras proporcionando la cooperación interdisciplinar y la implicación de los distintos sectores que, de forma directa o indirecta, forman parte de la universidad a fin de que emerjan ideas innovadoras para fomentar la creatividad y sostenibilidad dentro y fuera de las universidades; por último se pretende que el proyecto otorgue un valor añadido a aquellas instituciones que implementen o incorporen la RSU en su planes de estudio como una acción transversal, centrándose en las particularidades y necesidades regionales y sectoriales y abordando los problemas que prevalecen sobre una base ad hoc (por ejemplo: medio ambiente, igualdad de género, empleo, etc.). Entre los objetivos generales encontramos:

Llevar a cabo un análisis de los datos actuales y la literatura existente sobre RSU en toda Europa, con

el fin de obtener las mejores prácticas logradas en cada región y desarrollar acciones innovadoras, prestando especial atención a la forma en que las universidades se comprometen con el término, sensibilizan a la comunidad sobre la RSU y lo incluyen en el plan de estudios de sus alumnos.

- Llevar a cabo un mapeo de las organizaciones socialmente responsables para promover su inclusión en el proyecto y la sinergia entre esas organizaciones y las universidades participantes.

- Promover un compromiso político-institucional para la inclusión de la RSU con un enfoque transversal en las facultades universitarias.

- Analizar las barreras y las posibles medidas de impulso para definir una hoja de ruta con las intervenciones que se van a implementar en las Universidades Socialmente Responsables.

- Diseñar y aprobar un paquete de contenidos transversales que enriquezcan el currículo de los estudiantes desde un enfoque global socialmente responsable. Los estudiantes obtendrán no sólo conocimientos teóricos, sino también una experiencia práctica, mediante la realización de actividades territoriales en las organizaciones interesadas.

- Proponer un conjunto de acciones de sensibilización para ser implementado tanto dentro de las universidades (personal y estudiantes universitarios) como fuera (empresas, ONG, responsables políticos, sindicatos, etc.).

- La promoción de sinergias entre la universidad, como un actor de la comunidad, y el resto de actores que influyen en la delimitación de la RSU (empresas, ONG, responsables políticos, autoridades, etc.).

- El intercambio y la transferencia de conocimientos a través de diversas acciones teórico-prácticas entre la universidad y los grupos de interés.

La idea que sustenta el proyecto es el convencimiento de que la RSU puede ser la herramienta para alcanzar los objetivos educativos y sociales que las distintas organizaciones, como la UNESCO, se plantean para el siglo XXI. Como ya se ha señalado, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha sido una gran oportunidad para la reflexión y el análisis institucional, pero tal y como se muestra en los estudios recientes se confirma que existe un creciente interés en asuntos de responsabilidad social universitaria (RSU) (Larrán 2012). Sin embargo, la mayoría de las instituciones de educación superior siguen siendo reacias a aplicar completamente las estrategias de RSU, empleando distintos enfoques y mecanismos de responsabilidad social en su lugar; enfoques que responden a ideas y metas más burocráticas y que en ocasiones se confunden con la filantropía y acciones de voluntariado, que si bien son necesarias no son suficientes.

Parece haber un desequilibrio de acciones en la dimensión social de diferentes universidades y regiones europeas, principalmente debido a la falta de políticas relacionadas con la promoción de la sostenibilidad en las universidades. Asimismo se ve la necesidad de definir mejor el término RSU para facilitar su comprensión tanto dentro como fuera de las universidades. Por ello, el enfoque de abrir mentes nos lleva a que las instituciones asuman su compromiso para con las comunidades en las que operan, fomentando la participación y la inclusión de los grupos de interés e incorporando estrategias de RSU como tema transversal en los planes de estudio dirigidos a alumnos. Las partes implicadas, son tanto las referidas a la propia institución universitaria (gobernanza) como a los stakeholders, donde se incluyen las empresas y la sociedad en general.

Los resultados que se esperan, aparte de una mayor concienciación de la necesidad de una filosofía de RSU, contemplan la creación de una guía de aprendizaje de contenidos transversales

para universidades socialmente responsables, así como una guía de responsabilidad social universitaria para sensibilizar tanto a la comunidad integrante de la universidad como al entorno que la rodea.

El proyecto USR-NET nos muestra la carencia que a nivel social pueden estar teniendo las universidades europeas; situación que, como veremos a continuación, no se evidencia en regiones como Latinoamérica, donde la función social de la Universidad está cada día más asumida.

2.1. Elaboración de un marco teórico: estudio del concepto

Entendemos que la reflexión es necesaria para el cambio de mentalidad y concienciación de la importancia de la RSU. Esta idea nos lleva no solo a la obtención de datos cuantitativos, a través de encuestas, sino a la elaboración de un corpus teórico que ayude a alcanzar los objetivos planteados en relación la implantación de la RSU en los planes de estudio de las distintas facultades, al tiempo que pretende ser una transversal en la formación impartida en cualquiera de las disciplinas de conocimiento. Si bien no nos vamos a detener en el estudio de las distintas definiciones que podríamos aportar, vamos a destacar alguna, empezando por la propuesta por Vallaeys, F. (2007).

La Responsabilidad Social Universitaria es una política de gestión de la calidad ética de la Universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad, y sostenibilidad (Vallaeys, F. (2007: 11)

Se entiende la necesidad e insistencia de coordinación y comunicación entre los cuatro ejes claves de la Universidad. Parece que las universidades latinas son pioneras tanto en acciones de RSU como a nivel teórico, aportando una gran cantidad de literatura al tema. Como veremos en el apartado de conclusiones, la transferencia de conocimiento que genera la práctica es uno de los objetivos que debe guiar a la RSU.

Canelón (2013) hace una breve recopilación de definiciones de RSU, donde deja ver los principales aspectos que cada una de las propuestas resalta y que se muestran en la figura 2.

Figura 2: Definiciones de Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

Autores/as	Definición
Proyecto Universidad-Construye País (2004)	Entenderemos por Responsabilidad Social Universitaria la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos clave: gestión, docencia, investigación y extensión. Así asume la Responsabilidad Social ante su propia comunidad universitaria y el país donde está inserta.
Francois Vallaeys y Luis Carrizo (2005)	Una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover el Desarrollo Humano Sostenible.
Asociación de Universidades de Colombia -ASCUN- (2007)	La capacidad de la universidad para responder a las necesidades y demandas cada vez más urgentes de transformación de la sociedad mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión.

Fuente: Canelón, A (2013:31)

En el estudio de las distintas aportaciones podemos destacar el trato que cada autor le otorga: "Capacidad que tiene la universidad para difundir", "Una política de calidad ética" o "La capacidad de la universidad para responder". Si bien las distintas definiciones dejan ver una clara tendencia a la labor social de la Universidad, los primeros pasos del proyecto USR-NET se han centrado en la necesidad primordial de elaborar una definición propia como parte de las aportaciones al debate académico.

2.1.1. Responsabilidad social universitaria. Una mirada a Latinoamérica

A la hora de hablar sobre RSU se hace obligatoria una mirada a Latinoamérica, que puede ser considerada como un referente en este campo. La diversidad cultural y problemática socioeconómica a la que se enfrentan los países latinos no tienen referente en Europa. Es un claro ejemplo de cómo se pueden gestionar las situaciones no favorables hacia lo positivo, con fines de crecimiento. Quizás en otras regiones estemos más "acomodados" a la tendencia o costumbre y, por lo tanto, la reflexión que lleva al cambio está en un "no se sabe" qué lugar entre

las prioridades de las instituciones educativas. Por ello es de merecido reconocimiento la labor que desde Latinoamérica se está haciendo a nivel institucional a fin de construir una Universidad socialmente responsable, sensible y consciente de la problemática social en la que se ve inmersa y que a diferencia de otros, se ha querido afrontar desde la Universidad.

Martín y Martín – Villar (2013) nos muestran cual ha sido el recorrido de la RSU en Latinoamérica:

(…)fue en el año 2005 cuando en la cumbre de jefes de estado iberoamericanos en Salamanca se delegó en la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), el Consejo de Universidades Iberoamericanas (CUIB) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI), la configuración de un Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC) que cinco años más tarde, en el 2010, fue tratada en el encuentro iberoamericano de rectores organizado por la red Universidad en la cual se propone trabajar en común entre universidades iberoamericanas para la construcción de un "Espacio iberoamericano de conocimiento socialmente responsable. Martín y Martín – Villar (2013:147)

Según estos autores, la elaboración de un marco conceptual y la búsqueda de metodologías para implantar y evaluar la RSU han sido los temas tratados por muchas universidades. Por otra parte, se muestra cómo se ha trabajado desde una visión de la Universidad dirigida a la comunidad, donde los programas de extensión universitaria y compromiso social han sido los que han acercado a los estudiantes a esa realidad social de su entorno más inmediato.

Así pues, una de las cuestiones que podemos aprender de esta aportación es cómo materializar en acciones la visión social. El estudio de las distintas experiencias, como parte del marco teórico del proyecto USR-NET, es concluir que la metodología más apropiada para la formación académica es la fundamentada en el aprendizaje-servicio (ApS), también conocida como aprendizaje y servicio solidario (AySS); conceptos que explicaremos en páginas siguientes.

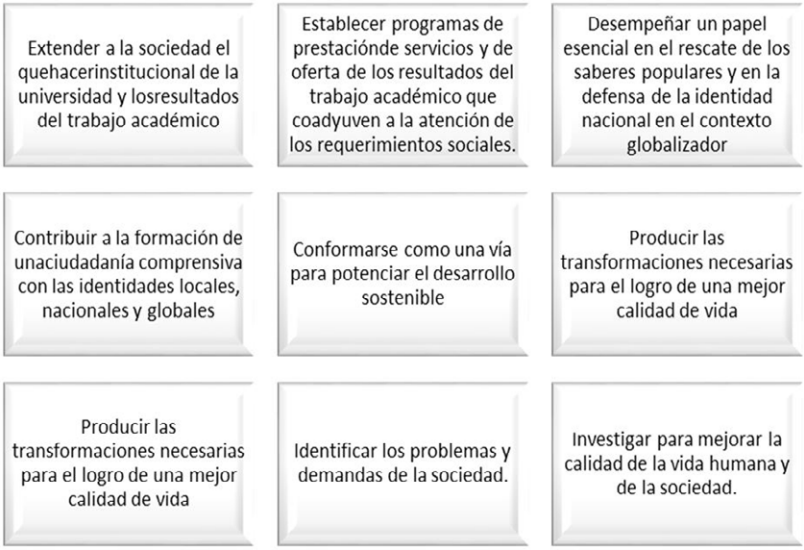
La necesidad de contextualizar los proyectos socioeducativos es un principio que se ha asumido hace ya mucho desde los ámbitos educativos, aunque existen evidencias de que a nivel político-organizativo-institucional no está debidamente asumido. Por el contrario, hemos comprobado que las universidades latinas son pioneras tanto en acciones de RSU como a nivel teórico, aportando una gran cantidad de literatura al tema. Como veremos en el apartado de conclusiones, la generación de conocimiento sobre la práctica es uno de los objetivos que debe guiar a la RSU.

Cabe destacar a Herrera (2008), que hace una gran aportación a nivel general y quien considera que la RSU se entiende como:

La responsabilidad social universitaria (RSU) es el espacio que vincula el conocimiento generado en el contexto de su aplicación (científico, tecnológico, humanístico y artístico) a las necesidades locales, nacionales y globales. Su objetivo es primordialmente promover la utilidad social del conocimiento, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida; por ende, demanda perspectivas bidireccionales entre la universidad y la sociedad e implica la multiplicación directa de usos críticos que tiene el conocimiento en la sociedad y la economía. Herrera (2008. Pág. 1)

La autora nos muestra los distintos proyectos que se están realizando y que hemos resumido en la figura 3, donde mostramos los objetivos generales.

Figura 3: Principios y objetivos de la RSU en universidades latinas.



Fuente: Herrera (2008:1)

Como se puede ver en los principios que propone Herrera, la identificación, investigación y transformación son acciones claves para cualificar a la universidad como universidad socialmente responsable.

Desde la Universidad de Costa Rica, Valverde (2011 párrafo 3) explica:

La responsabilidad social en general y la RSU en particular están apenas revelando su potencial para trascender la noción filantrópica y convertirse en un espacio de cooperación entre los múltiples actores del desarrollo. Esto permite plantear soluciones a los principales problemas o brechas económicas, sociales y ambientales de la economía global y nacional. Valverde (2011 párrafo 3)

Si bien hemos defendido que las acciones de RSU no deben ser confundidas con la filantropía, dado el carácter investigador y transformador de las primeras, mientras la segunda se centra más en llevar a cabo una acción de forma desinteresada como ayuda al otro, no se niega que las acciones tengan una carga importante de solidaridad o entrega.

La Red de RSU de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), está integrada por 30 universidades y constituida en 1985 en Roma, ha sido y sigue siendo uno de los foros más importantes en cuestiones de metodología y evaluación de la RSU.

Entre las muchas acciones y proyectos que hemos encontrado destacamos el Proyecto Universidad Construye País, de la Universidad de Chile, que nació en 2001 con el objetivo de divulgar el concepto y fomentar las prácticas en responsabilidad social en las distintas universidades chilenas

3. Resultados, discusión y conclusiones

Los objetivos del proyecto USR-NET que se refieren a la construcción de un espacio abierto para participar en un proceso de descubrimiento, discusión e intercambio sobre el concepto de RSU y el papel que juegan las universidades en este ámbito, suponen una gran inversión en revisión y análisis profundo de las distintas aportaciones y experiencias. Algunas de ellas quedan recogidas en este artículo y han dado pie a nuevas elaboraciones que llevamos al debate e iremos construyendo en función de los datos aportados en la parte cuantitativa.

3.1. En relación a aspectos generales

Se desprende que la RSU debe tener como objetivo principal la formación estudiantil y la cooperación docente, dirigida a los estudiantes de educación superior a fin de promover la integración de los entes privados, públicos, gubernamentales y educacionales, así como la participación de la Universidad en la sociedad con fines de cambio, hacia la mejora de la comunidad a la que se dirige y en la que se desarrolla, pero con una clara proyección a la formación de ciudadanos de la era planetaria. De ahí que sea fundamental el desarrollo de una conciencia de pertenencia al mundo, sin limitar los contenidos o aprendizajes a lo local, para no perder así la proyección y aplicación del conocimiento.

Hay consenso de que la RSU debe basarse en cuatro pilares: impactos organizacionales, impactos educativos, impactos cognitivos y epistemológicos, e impactos sociales. Canelón, A (2013:33) también propone que son necesarias acciones de sensibilización destinadas a hilvanar, progresivamente, una cultura organizacional sustentada sobre valores de la transparencia, la participación y la mejora continua.

3.2. En relación a cómo llegar a ser una universidad socialmente responsables

La investigación–acción es la herramienta fundamental para que las acciones puedan incluirse dentro del concepto de RSU. Sin esta finalidad queda excluida. La intención de la RSU debe ser la mejora de la calidad de vida, promover la inclusión social al tiempo que crear un espacio para la reflexión y la interacción entre sociedad y Universidad. Todo ello con un carácter interdisciplinario y promoviendo el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible y al bienestar, así como la igualdad de género. Debe contribuir además a la formación de ciudadanos con principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, fomentando la investigación, la innovación y la creatividad.

"La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para

abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública". Declaración mundial sobre la educación superior París (2009)

Evidentemente esta idea es aplicable a la RSU en su totalidad, sin embargo parece difícil en las instituciones de educación superior, al menos en el caso español, tal y como señala Vargas (2016), considerando que la incoherencia en la Universidad lleva a una dispersión total donde nada converge y por lo tanto el sentido y finalidad que persiguen las acciones pueden ser cuestionados o no están determinados, llegando en algunos casos a una cultura del sin sentido.

En este mismo sentido, Martí y Martí-Villar (2013:150) citan uno de los aspectos que consideramos claves y que surge en el informe de 2006 del Proyecto Universidad crea país: "no se puede gestionar lo que no se comunica, comunicar lo que no se mide, medir lo que no se define y definir lo que no se entiende" (UCP, 2006: 109) porque "las declaraciones de principios y valores no garantizan la generación de compromisos." (UCP, 2006: 131). Coincidimos con estos autores y la reflexión que se plantean, ya que después de nuestra incursión en la teoría de la RSU consideramos de vital importancia un compromiso real por parte de las instituciones con acciones concretas.

3.3. En relación a la definición de responsabilidad social universitaria

A lo largo del estudio del concepto de RSU, como parte del marco teórico del proyecto USR-NET y que hemos mostrado brevemente, nos ha invadido la duda constante de ¿qué es la RSU?, ¿es una ética política?, ¿es una capacidad?, ¿de dónde parte o quién la promueve, genera o posibilita? Son muchas las cuestiones que surgen en el estudio de un tema que, si bien es evidente que está de actualidad en el discurso académico, sigue siendo necesario el estudio y reflexión profunda. Consideramos que:

La Responsabilidad Social Universitaria es un referente para guiar, diseñar y evaluar las acciones de y desde la institución universitaria a fin de ir en la línea que posibilite la realización de la misión descrita y asumida por la institución.

Se vale y nutre de la ética y moral de toda la comunidad que de una forma u otra participa o tienen relación, ya sea directa (PDI, PAS, estudiantes y personal laboral en distintos ámbitos) o de forma indirecta más allá de la institución universitaria (empleadores, industria, familia, comunidad) en general sociedad planetaria en la que se desarrolla.

La RSU como referente en las acciones, tienen su aplicación en los distintos pilares claves que identifican a la institución universitaria como formadora con repercusión social:

1. Cultivar y generar conocimiento a través de la investigación y fomentar la reflexión sobre su utilidad y aportación a la sociedad.

2. Diseño de estructuras y planes de formación que posibiliten y permitan el desarrollo y participación activa de los miembros de la sociedad ...

3. Cultura y conciencia de evaluación y mejora hacia sociedades más críticas, con capacidad de participación y generar cambios, en un mundo en constante transformación.

Así la RSU como referente para la idoneidad con las necesidades y cambios sociales, es una

cuestión de compromiso y responsabilidad que comienza por aquellos que tienen poder de decisión en la gobernanza, a fin de crear un entorno institucional donde en cada uno de los niveles de actuación, cada miembro de la comunidad asume su rol, dentro del proyecto educativo Misión de la Universidad, orientando sus acciones de forma responsable. Esto supone la inclusión de vías de comunicación entre y desde los stakeholders sumado a una perfecta permeabilidad entre sociedad y universidad bajo una flexibilidad y capacidad de respuesta a los acontecimientos sociales.

Muy al contrario de lo que se puede pensar, la RSU como referente para la adaptación al mundo, no debe ser entendida como lo que garantice la permanencia, ya sea de estructuras organizativas como de contenidos académicos. Es precisamente la RSU la que debe empujar, provocar y generar el análisis institucional y auto diagnóstico a fin de cumplir su misión cara a la sociedad, en una constante revisión de los contenidos y competencias de los stakeholders.

En resumen, se podría decir que la RSU es el referente de evaluación que intenta orientar tanto los diseños como las acciones, las actitudes y los comportamientos, la toma de decisiones y sus consecuencias en la institución y la sociedad. Se gesta en la gobernanza y se extiende al resto de la comunidad a fin generar un buen clima laboral, posibilitar el desarrollo personal y profesional de los participantes y evitar que se generen conflictos provocados por cuestiones organizacionales

La RSU como referente para el diseño de las acciones basadas en el aprendizaje – proyecto. Las prácticas como parte de la formación se deben entender como una inmersión en la sociedad más inmediata a fin de investigar y descubrir la utilidad de los aprendizajes alcanzados e identificar las necesidades de formación para poder intervenir activamente hacia la mejora y resolución de aquellos aspectos susceptibles de ser revisados. Las acciones no deben ser confundidas con la filantropía o la acción social, ni debe incluir aquello que se le da por asumido dentro de su función. Así las acciones deben llevar una finalidad investigadora a fin de generar datos que puedan ser analizados e incluidos en los planes de estudio.

3.4. En relación a los principios que identifican las buenas prácticas

A fin de distinguir qué es y qué no es responsabilidad social universitaria, pudiendo ser confundida con acciones solidarias, filantrópicas o acciones sociales, podemos señalar algunos aspectos que nos parecen fundamentales y que como ya se indicó anteriormente adelantemos como parte de los resultados en la elaboración del marco teórico del proyecto European Network of Socially Responsible Universities

- Las acciones que responde a un principio de RSU, tienen una clara intención de generar un cambio sustancial. Esto se aplica tanto al ámbito de la organización, como pueden ser las prácticas curriculares, como al de los contenidos académicos en el diseño de planes de estudio, a fin de que la formación y contenidos impartidos a los estudiantes sea de utilidad para su desarrollo laboral y formación personal.

- Las acciones son de naturaleza de investigadora. Se entiende que los principios que guían las actuaciones tienen como fin el investigar una realidad social para poder intervenir y modificarla, al tiempo que se pone en juegos los saberes, saber ser y saber estar y saber hacer.

- En las acciones participan los docentes. Las actuaciones, si bien van encaminadas a la mejora de los estudiantes por una parte y a la labor de servicio a la sociedad por otra, no excluyen la labor de orientación y tutorización de los docentes universitarios, que son imprescindibles en el desarrollo. Su rol será el de dotar de herramientas para el aprendizaje autónomo a través de la investigación acción, motivar y dirigir la actividad bajo unos principios de investigación formal y generar la teoría fruto de la práctica sistematizando los saberes adquiridos.

- La metodología propuesta se fundamenta en el aprendizaje-servicio (ApS) o aprendizaje y servicio solidario (AySS). Donde se combina el curriculum académico con el servicio comunitario. Basándose en una educación experimental y bajo la pedagogía crítica. Posibilitando el autoconocimiento y haciendo a estudiante el centro de la acción, al tiempo que toma conciencia de su responsabilidad en la sociedad.

3.5. En relación a los niveles de actuación

Tal y como se desprende de nuestra interpretación del concepto de RSU, las intenciones no son suficiente para llegar a los objetivos, de ahí la necesidad de una planificación en el diseño, basados en el diagnóstico de necesidades y reivindicando responsabilidades en función al nivel en que cada uno se desarrolle.

- A nivel de gobernanza, atendiendo al diseño de planes de estudio, diseño de normativas y estructura organizacionales que posibiliten un desarrollo socialmente responsable en facultades o aulas; atendiendo a las necesidades de los stakeholders.

- En función de la disciplina: las acciones se deben diseñar teniendo en cuenta los puntos anteriores, promoviendo la investigación y generando conocimiento para enriquecer los contenidos de las asignaturas; por lo que no todo vale.

- Atendiendo a las necesidades del contexto. Las acciones no solo deben responder las necesidades de formación de los educandos, sino que deben ser de interés social para el desarrollo de la comunidad donde se ven inmersas, siendo promotoras de cambio.

Se desprende la importancia del análisis institucional entendido como autoevaluación, junto con un cambio de mentalidad de toda la comunidad en la que se desarrolla, son el punto de partida para el diseño de una Universidad socialmente responsable. Como señala Vallaeys (2009), los cuatro pilares de la RSU son los que se refieren a los distintos ámbitos de la universidad: ámbito organizacional, ámbito educativo, ámbito del conocimiento y ámbito social. Esta propuesta evidencia la necesidad de partir de un profundo conocimiento del contexto para responder positivamente a las demandas que cada uno plantea.

A modo de conclusión final, entendemos que el primer paso para llegar a una universidad socialmente responsable es asumir que si actualmente la cuestión de la RSU está ocupando un espacio en el discurso académico, es precisamente por la necesidad de que la universidad no solo cumpla su misión ante la sociedad, sino que ella misma reivindique su crucial papel en el desarrollo humano sustentable, su rol en la sociedad como la generadora de conocimiento e investigación en relación directa con otros actores y esferas del desarrollo.

Referencias bibliográficas

Canelón, A. (2013). Responsabilidad Social Universitaria 2.0. Revista Internacional de Relaciones públicas, Nº 5, Vol., III (páginas de 27-48) http://dx.doi.org/10.5783/RIRP5-2013-03-27-48.
Herrera, A. (2008). La responsabilidad social universitaria en América Latina. Recuperado de http://hdl.handle.net/2099/7979.

Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. Revista iberoamericana de educación superior, 6(15), 91-107.
Martí Noguera, J.J y Martí-Vilar, M. (2013) Una década de Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica. Revista Española del Tercer Sector. 2013 Nº 25. ISSN: 1886-0400. Madrid (pp. 145-162. Recuperado de http://cort.as/pBqU.

Moreno, L. (2010) Publicado en el boletín de Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad de Antioquia. Recuperado de http://cort.as/jOyb.

Novo, María; Murga, A (2010) Educación ambiental y ciudadanía planetaria. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias - 2010, 7(extra), pp.179-186 Recuperado de http://hdl.handle.net/10498/8934.

Raventós, F., & Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización: nuevos retos para la educación comparada. En Revista Española de Educación Comparada, 20 (2012), 19-40 19 ISSN: 1137-8654.

UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI Visión y acción París 5–9 de octubre de 1998. Recuperado de http://cort.as/jOyN.

UNESCO (2009) Declaración mundial sobre la educación superior París. Recuperado de http://cort.as/jOyB.

UNESCO (2013) Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente. Recuperado de http://cort.as/jOyL.

UNESCO. (1998) Conferencia mundial sobre la educación superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción. Recuperado de http://cort.as/pBql.

Vallaeys, F. (2007). Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Programa para la formación en Humanidades, México. Disponible en http://cort.as/lkYU.

Vallaeys, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos. Inter-American Development Bank.

Valverde, J. Consejo Consultivo Nacional de Responsabilidad Social de Costa Rica. UNESCO. Boletín IESALC Informa. Recuperado de http://cort.as/jOxz

Vargas, M. Pérez de Guzmán, V. y Bas, E (2013) El espacio latinoamericano de educación superior como parte de la mundialización de los estudios superiores en Diálogos Pedagógicos. Año XI, N° 22, octubre 2013. Pág. 11-26.

Vargas Vergara, M. (2014). Espacio de Educación Superior: Análisis de una experiencia. Recuperado de http://hdl.handle.net/10498/15960

Vargas Vergara, M. (2016). Responsabilidad social universitaria vs asistencia obligatoria a clase: ¿Una incoherencia institucional? Búsqueda, (15), 72-89.

APORTACIONES DE LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA E.S.O

Verdeja Muñiz, María
Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, España
verdejamaria@uniovi.es

García Sampedro, Marta
Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, España
garciafmarta@uniovi.es

Resumen

Hablar de educación intercultural es hablar de riqueza cultural pero, también implica hablar de justicia social. Ambas temáticas han sido una constante reivindicación en la obra de Paulo Freire (1921-1997). Una escuela intercultural y un modelo de educación intercultural, conlleva, necesariamente, reflexionar acerca de injusticias y de las causas que las generan. También conlleva hablar de problemáticas sociales como la inmigración, la pobreza y las causas de diferencias entre países ricos y pobres, identificar los problemas medioambientales y analizar sus causas, visualizar la violencia hacia las mujeres y denunciar los abusos a los que son sometidas miles de mujeres en todo el mundo, problematizar acerca de situaciones de desigualdad e injusticias que atentan contra los derechos humanos de las personas. La pedagogía de Freire es una pedagogía de la tierra contemplando así a la tierra como *una gran oprimida* por este tipo de injusticias que denunciamos. Nuestro autor fue una persona que tuvo una especial preocupación por el *otro*, por denunciar las injusticias y por mostrarnos que los seres humanos tenemos en nuestras manos las posibilidades del cambio y de la transformación. Tal vez, por estos motivos, encontramos en Freire un referente clave a la hora de plantear y diseñar propuestas pedagógicas de educación intercultural.

Podemos plantear, entonces, en síntesis, los siguientes objetivos:

1. Analizar parte de la obra escrita de Paulo Freire y poner de manifiesto la sensibilidad intercultural así como la vigencia de sus planteamientos.
2. Identificar posibles retos que la diversidad cultural plantea al sistema educativo teniendo en cuenta las características del contexto educativo asturiano.
3. Elaborar una alternativa inicial de educación intercultural para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Abstract

Speak of intercultural education is to speak of cultural wealth but also involves talking about social justice. Both subjects have been a constant claim in the work of Paulo Freire (1921-1997). An intercultural school and a model of intercultural education, necessarily involves to reflect on the causes that generate the injustice. Entails also to talk about social issues such as immigration, poverty and the causes of differences between rich and poor countries, identify environmental problems and analyze their causes, view violence against women and denounce the abuses to which they are subjected thousands of women worldwide, problematize about situations of inequality and injustice that violate the human rights of people. Freire's pedagogy is pedagogy of the land and he beholds the earth as a great oppressed from injustices that we denounce. Our author was a person who had a special concern for the other and to denounce the injustices and show that human beings have in our hands the possibility of change and transformation. Perhaps that is why we find in Freire a key reference to when planning and design intercultural education proposals.

In this study we propose the following objectives:

1. Analyze one written part of Paulo Freire and highlight intercultural sensitivity as well as the validity of their approaches.
2. Identify potential challenges that cultural diversity poses in the educational system taking into account the characteristics of the Asturian educational context.
3. Develop an initial alternative of intercultural education in the stage Secondary Education.

Palabras clave: educación intercultural, diversidad lingüística, esperanza, diálogo, identidad cultural.

Keywords: intercultural education, linguistic diversity, hope, dialogue, cultural identity.

Introducción

En el contexto social y educativo actual el fenómeno de la multiculturalidad se destaca como una característica básica de nuestra sociedad. Dicho fenómeno es bien visible en los centros y contextos educativos de la comunidad autónoma asturiana (Louzao y González Riaño, 2007). La preocupación por la multiculturalidad ha llevado a que diversos autores planteen los retos educativos que conlleva educar en sociedades multiculturales (Pérez Tapias, 2010; Torres Santomé, 2014) desarrollándose diversidad de estudios e investigaciones (Louzao, 2009, Aguado, 2011; Banks, 2015) convirtiéndose en un campo de investigación con identidad propia.

La educación intercultural representa un desafío pedagógico y, en estos momentos, se encuentra ante la necesidad de plantear nuevos caminos que permitan su realización práctica siendo, al mismo tiempo, coherente con los principios educativos. Asimismo, en el marco de las políticas educativas europeas e internacionales (UNESCO, 2006; Consejo Europa, 2008) se hace una apuesta firme por el desarrollo de actuaciones educativas encaminadas a la transmisión de competencias interculturales y se insta a los gobiernos de los diferentes países al desarrollo de políticas educativas orientadas a fortalecer la convivencia intercultural. Dentro de la estrategia

de Educación y Formación 2020, el Consejo Europeo estableció el nuevo *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*[1]. Entre los diversos objetivos que formaban parte de dicho plan estratégico se encontraban la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

Cuando planteamos este estudio, centrado en la educación intercultural, pensamos que el gran educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) es uno de los principales referentes. Consideramos que es necesario, repensar a un Paulo Freire que es recordado por aquellos que han trabajado junto a él como un educador que elaboró una propuesta de educación como arte, ciencia y política, por eso nos muestran a un Paulo Freire centrado en el análisis sistemático de los problemas pedagógicos en conjunción con los problemas políticos y sociales. Toda su obra se asienta sobre la base y la creencia de que otro mundo es posible –la sana utopía– en la búsqueda de la coherencia y en el desarrollo permanente de una actitud crítica y autocrítica. Freire habló de la esperanza como una cuestión inherente a la práctica docente recordando, al mismo tiempo, que el cambio aunque difícil, es posible. Pensamos que el pedagogo brasileño es un gran referente y su pedagogía nos puede inspirar para elaborar propuestas de educación intercultural. Su pedagogía, como señala Besalú (2002), parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad. Para lograrlo se fundamenta en el respeto, aceptación y potenciación de la cultura, lenguaje y experiencia de los educandos. Para Freire la práctica político pedagógica de los educadores tiene lugar en una sociedad desafiada por la globalización de la economía, el hambre, la pobreza, la tradición, la modernidad, y hasta la posmodernidad, el autoritarismo, la democracia, la violencia, la impunidad, el cinismo, la apatía, la desesperanza, pero también la esperanza.

Desde nuestros planteamientos (Verdeja, 2015) la educación intercultural implica una toma de conciencia de la realidad en la que vivimos y el desarrollo de propuestas de carácter holístico encaminadas a construir una sociedad más justa para todos los seres humanos.

1. Estudio y análisis de una parte de la obra escrita de Paulo Freire

Hemos procedido a realizar un estudio de una parte de la obra escrita del autor. El análisis documental ha sido útil en el contexto de este trabajo, ya que nos ha permitido realizar un estudio crítico de la obra de Freire e interpretar, con la visión actual, ideas centrales de su pensamiento. A continuación mostramos los libros, dimensiones y términos utilizados para el análisis:

[1] Las conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009 , sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) pueden consultarse en: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES

Tabla 1 Libros de Paulo Freire, dimensiones y términos para el análisis

ANÁLISIS DOCUMENTAL		
Bibliografía Freire	Dimensiones	Términos
1) Educación como práctica de la libertad (1969) **2) Pedagogía del oprimido (1970)** **3) Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido (1993)** **4) La naturaleza política de la educación (1994)** **5) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)** **6) A la sombra de este árbol (1997)** **7) El grito manso (2003)** **8) Pedagogía de la tolerancia (2006)** **9) Pedagogía de la indignación (2010)** **10) Cartas a quien pretende enseñar (2012)**	1) Diversidad Cultural 2) Concepción antropológica de cultura 3) Cultura dominante 4) El diálogo como método de conocimiento 5) Concepto de Educación 6) Virtudes inherentes a la práctica docente 7) Crítica de Freire a la educación bancaria 8) Escuela democrática	1) Tolerancia 2) Diversidad 3) Identidad Cultural 4) Diálogo 5) Diferente "El Otro" 6)Escuela Democrática 7) Convivencia 8) Multiculturalidad 9) Política 10) Transformación

Fuente: elaboración propia

2. Principales retos que la diversidad cultural plantea al sistema educativo y conexiones con la pedagogía de Paulo Freire

A modo de síntesis, ofrecemos un resumen en los siguientes apartados:

1. Respeto a la identidad cultural del alumnado. La educación intercultural implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que el alumno o alumna sea de otra cultura, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y reflexionar acerca de su acercamiento a las aulas asturianas. Igualmente, implica, interés por su cultura.

2. Valoración de la diversidad cultural o la multiculturalidad. La diversidad cultural debe ser valorada como una riqueza cultural y como tal debe ser reconocida. Nuestro autor defiende que en un contexto –ya sea educativo o social– en el que conviven diferentes culturas es enriquecedor, para todas ellas, compartir y aprender cosas de culturas diferentes, siempre desde el respeto entre culturas y teniendo como referente el marco de los Derechos Humanos.

3. Elaboración de políticas educativas específicas que aborden el tratamiento de la diversidad cultural y la interculturalidad. Desde el punto de vista político la educación intercultural es uno de los retos de las sociedades del siglo XXI. Las políticas educativas de nuestro país deben poner en práctica las directrices formuladas desde organismos nacionales e internacionales (Consejo de Europa, UNESCO).

4. Reconocimiento de la diversidad lingüística. Si hay diversidad cultural en la escuela, eso significa que, probablemente, también hay diversidad

lingüística. Sin embargo, tal diversidad lingüística, en numerosas ocasiones, lo único que supone para el alumnado, principalmente extranjero, es, ante la ausencia de actuaciones pedagógicas efectivas, más dificultades añadidas.

5. Planteamiento de un enfoque de educación intercultural coherente con la práctica educativa. Es fundamental clarificar el enfoque de educación intercultural a adoptar y desarrollar el modelo de educación intercultural coherente con tales planteamientos. Tal vez, este sea uno de los mayores retos educativos que nos encontramos ya que en numerosas ocasiones hablamos de un modelo en el que se favorezca la inclusión pero, finalmente, lo que se lleva a la práctica es un modelo asimilacionista.

6. Modelo educativo basado en la enseñanza comprensiva en lugar de un modelo basado en la memorización mecánica de los contenidos. A pesar de que los principios que inspiran nuestro sistema educativo y el currículo asturiano son otros, sin embargo, todavía nos encontramos ante un modelo de enseñanza academicista y centrado en el aprendizaje de contenidos en lugar de un una enseñanza comprensiva.

7. Establecimiento de un currículo intercultural. Uno de los grandes retos del sistema educativo es la de construir un currículo en el que tengan cabida la diversidad cultural existente en las escuelas que hoy en día tiene presencia en las aulas de nuestra comunidad autónoma. Es necesario, en definitiva, integrar en el currículo las culturas ausentes en el mismo.

2.1. Posibles conexiones con las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire

a. Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escuela no se puede dar. Un modelo de educación intercultural coherente con los principios que defendemos en el presente trabajo aborda, además, la educación intercultural en la escuela desde un enfoque conscientemente institucional.

b. Es necesario superar la perspectiva multicultural donde los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las mismas, sin llegar a que se produzca una verdadera curiosidad profunda por "el otro" y su cultura. Por este motivo también ha de preocuparse por el conocimiento de la realidad social de su país de origen, así como por las causas de la inmigración.

c. Nuestro autor nos enseña que el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos y en ese sentido apuesta por un modelo de escuela democrática que promueva el desarrollo de contenidos curriculares partiendo de una concepción antropológica y participativa de la cultura.

d. Es necesario plantearse a quién pertenece la cultura que se imparte en las escuelas y cuestionar el modelo "monocultural" y "etnocéntrico" que se transmite a través de las mismas. Freire apuesta por un modelo de escuela en la que tengan cabida todas las culturas, un modelo de escuela co-responsable en la que profesorado alumnado y familias puedan tomar decisiones acerca de los contenidos de enseñanza.

e. Resulta fundamental construir la multiculturalidad. Es un proceso pendiente y que actualmente se encuentra inacabado y, por tanto, en proceso de construcción. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras comunes y que, además, exige cierta práctica educativa coherente con esos objetivos, pero que también una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias.

f. Como afirma nuestro autor, no existe bilingüismo y mucho menos multilingüismo fuera de la multiculturalidad. Lo señala también como una cuestión de voluntad política y por ello señala que los políticos tienen que ser muy claros en esta cuestión, dado que la lengua no es solo un instrumento de comunicación sino además una manera de estructurar el pensamiento individual y colectivo. Es necesario, por tanto, apostar por una política educativa favorecedora del multilingüismo en la escuela y que apueste por la promoción de profesores y profesoras de minorías étnicas que impartan las enseñanzas en la lengua materna de los educandos.

g. Es preciso buscar la coherencia entre la teoría y la práctica o, lo que es lo mismo, establecer la coherencia entre el modelo de educación intercultural que queremos y el verdadero modelo que finalmente desarrollamos. Freire hace referencia a diversas virtudes que deben tener los docentes destacando, por encima de todas, la coherencia ética reconociendo, al mismo tiempo, la gran dificultad que supone tal empeño.

3. Alternativa inicial de educación intercultural para la ESO

Teniendo en cuenta las aportaciones de Freire, nuestra alternativa inicial de educación intercultural contempla las siguientes peculiaridades y características:

3.1. Principales características

• **Entender la diversidad cultural como un valor enriquecedor de nuestra cultura y la de los demás:** Nos encontramos en un mundo multicultural. Por este motivo se pretende mostrar al alumnado la diversidad cultural existente. Es una propuesta orientada a que se valore la identidad cultural del alumnado.

• **Concepción antropológica de la cultura:** Reconocimiento de que cada grupo cultural tiene características diferentes. Es necesario liberarse del etnocentrismo que nos impide ver aspectos positivos de otras culturas o que no nos permite entender determinadas costumbres y creencias culturales. Es necesario trabajar todos estos aspectos con el alumnado teniendo marco los Derechos Humanos.

• D**iversidad cultural y lingüística:** Es una propuesta que entiende la diversidad lingüística como un factor enriquecedor de la cultura. Se parte del principio de que no existe multilingüismo fuera de la multiculturalidad. La lengua materna con la que el alumnado extranjero llega a la escuela debe ser valorada y mantenida.

• **Problematiza acerca de situaciones reales:** Algunos temas centrales de la misma están relacionados con el análisis de las causas de la inmigración, la situación de los refugiados, el reparto de la riqueza en el mundo, etc. Asimismo, se abordan otras problemáticas sociales como la violencia de género, el consumo responsable, el medio ambiente, el maltrato animal, etc.

• **El docente es un mediador y facilitador de contextos de construcción de conocimientos:** El papel del docente, en esta propuesta inicial de actividades de educación intercultural, es la de un mediador y facilitador de aprendizajes.

Nos se trata, por tanto, de depositar contenidos en el alumnado sino de crear y favorecer las condiciones para la construcción de conocimientos.

• **El diálogo como método de construcción de conocimiento:** Se trata de una propuesta en la que se favorece el diálogo y se establece como uno de los principales métodos para la construcción de conocimiento.

• P**ropuesta inspirada en la posibilidad del cambio y de la mejora:** Es una propuesta pedagógica inspirada en la posibilidad del cambio y en la posibilidad de la construcción de un mundo más justo y más amable para todos los seres humanos.

• **Es una propuesta en la que ha de participar el profesorado, el alumnado y las familias:** Es una propuesta que busca la implicación y participación de la comunidad educativa, principalmente (profesorado, alumnado y familias). Es una propuesta abierta a la participación de toda la comunidad educativa.

Discusión y conclusiones

1. Las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural han resultado ser enormemente sugerentes de cara a la elaboración de propuestas educativas encaminadas a trabajar en contextos educativos multiculturales. En efecto, a partir de la revisión de sus aportaciones teóricas se pone de manifiesto su sensibilidad intercultural, así como la vigencia de su pensamiento político-pedagógico.

2. El contexto socioeducativo asturiano cada vez es más multicultural y ello necesariamente requiere introducir cambios para atender a la diversidad cultural presente en las aulas. En ese sentido, podemos confirmar que la educación en contextos educativos multiculturales, como el estudiado, se enfrenta a varios retos.

3. Paulo Freire nos hizo pensar en una educación buena para todas las personas. Conseguirlo implica adoptar un enfoque que considera la diversidad cultural como normalidad y como algo natural que tiene lugar en los contextos educativos y en las sociedades actuales.

4. Diversidad implica riqueza cultural. Paulo Freire ha dejado claro que para entender el mundo y la diversidad de culturas que en el habitan, es imprescindible urgente y necesario cambiar el orden de las cosas.

5. La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida.

6. Percibimos en el pensamiento de Paulo Freire, sus experiencias educativas y en su legado pedagógico, que existe una sensibilidad intercultural que nos impulsa a pensar en un mundo mejor, menos perverso y más justo para todos. Esto nos lleva a pensar en los otros, en los que sufren, en las personas que son excluidas.

7. El educador brasileño puesta por un modelo de educación “problematizadora” que con una mirada crítica favorece la reflexión en torno a problemáticas actuales y lo muestra como una alternativa a la educación “bancaria” que considera al alumnado mero depositario de contenidos ignorando, así, su capacidad para reflexionar.

8. La alternativa de educación intercultural constituye un recurso para el profesorado y podría ser puesta en práctica, inicialmente, en las horas de tutoría lectiva con el grupo-clase para contrastar su incidencia, reafirmar o corregir sus planteamientos, establecer criterios de aplicación y generalización a toda la vida del centro educativo, etc. motivar y concienciar al alumnado siguiendo la metodología problematizadora de Freire.

Referencias bibliográficas

AGUADO, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. Revista Latinoamericana de Inclusión EEducativa, 5 (2), 23-42.

BANKS, J. A. (2015). Cultural diversity and education. Routledge.

BESALÚ, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid, Editorial Síntesis S.A.

CONSEJO DE EUROPA (2008). Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural: "vivir juntos con igual dignidad". (Editado por los ministros de asuntos exteriores del Consejo de Europa en su 118ª sesión ministerial. Estrasburgo, 7 de mayo de 2008).

CONSEJO DE EUROPA (2009). Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la Educación y la Formación («ET 2020»).

FREIRE, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI Editores.

LOUZAO, M. (2009). Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo.

LOUZAO, M. Y GONZÁLEZ RIAÑO, X.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. En Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005 (pp. 11-41). Madrid: CIDE.

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Sección de Educación para la Paz y los Derechos humanos. División de la Promoción de Educación de Calidad. Sector de Educación. Paris: Ediciones UNESCO

PÉREZ TAPIAS, J.A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas, En Gimeno Sacristán (Comp.). Saberes e incertidumbres sobre el Currículum, pp. 149-161. Madrid, Morata S.L.

TORRES SANTOMÉ, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. Cuadernos de pedagogía, 447, 50-53.

VERDEJA, M. (2015). Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo.

Eje 8. Aportaciones metodológicas de la Educación Comparada

TIEMPOS DE REDEFINICIÓN DE LA EPISTEMOLOGÍA Y LA METODOLOGÍA COMPARADAS. HACIA LA CONQUISTA DEL ETHOS INVESTIGADOR COMPARADO EN PARADIGMAS POSTFUNCIONALISTAS

García Ruiz, María José
Profesora Titular de Educación Comparada – UNED – Madrid, España
mjgarcia@edu.uned.es

Resumen

A consecuencia de la irrupción de los fenómenos de la globalización y el postmodernismo, la ciencia de la Educación Comparada está experimentando una revalorización de las formas de análisis tradicionales en su epistemología y en los procedimientos metodológicos asociados a la misma. Esta situación de crisis y de reivindicación de los académicos líderes de la disciplina del funcionamiento de la misma según los nuevos paradigmas postnewtonianos, postpositivistas y postfuncionalistas, se ve agravada por las críticas académicas de estos intelectuales en relación a la irrelevancia de muchos trabajos comparados y al fracaso de muchas de las investigaciones comparadas en llevar a término la vocación académica de nuestra disciplina comparativa: la creación de teoría científica y su explicación.

La presente contribución pretende dar respuesta a tres interrogantes esenciales de gran relevancia en nuestra ciencia comparada actual:

1.- ¿En base a qué factores se explica la situación de simplicidad e irrelevancia académicas de muchos trabajos comparados?

2.- ¿Cuáles son las exigencias académicas y los imperativos científicos de la globalización y el postmodernismo?

3.- ¿Qué requisitos debe tener nuestro trabajo comparativo para cumplir con el ethos misional de crear y explicar teoría?

Presentación

Muy buenas tardes. Es un placer estar esta tarde con vosotros compartiendo esta mesa redonda sobre *Tendencias científicas y metodológicas en Educación Comparada*. Quiero dar las gracias lo primero de todo a la Dra. Tere Terrón Caro por su amable invitación a participar en esta mesa, y a los doctores Pedro Aullón de Haro, de la Universidad de Alicante, Javier Manuel

Valle López, de la Universidad Autónoma de Madrid, y Juan Carlos González Faraco, de la Universidad de Huelva, por conformar esta mesa redonda conmigo y participar en este apasionante debate relativo a la epistemología y la metodología comparadas.

Más que articular un discurso teórico relativo a la metodología comparada, entiendo el cometido de esta mesa redonda como el de realizar una serie de reflexiones sobre la epistemología y la metodología comparadas (ambos aspectos van unidos) que nos sirvan a todos los presentes para abordar de forma más rigurosa y científica los aspectos metodológicos en nuestras investigaciones comparadas.

Para comenzar, deseo repartir un documento que he preparado en lo que atañe a mi intervención en esta mesa redonda. El documento tiene dos partes:

1.- En una primera parte, presento una síntesis de las reflexiones que voy a emitir aquí, de manera que podáis volver sobre ellas más adelante, cuando finalice el Congreso y cuando abordéis temas metodológicos en vuestras investigaciones.

2.- En una segunda parte del documento, he incluido una relación bibliográfica comentada que he elaborado sobre obras destacadas de epistemología y metodología comparada (obras de académicos como el germano Jürgen Schriewer, el británico Robert Cowen, el griego-americano Andreas Kazamias, los australianos Anthony Welch y Stephen Carney y el español José Luis García Garrido, entre otros). De entrada, deseo recomendaros tres obras cuya presencia en vuestras bibliotecas académicas (tanto bibliotecas personales como de vuestras Facultades) resulta imprescindible para el incrementar el rigor de nuestro trabajo comparativo:

- COWEN, R. and KAZAMIAS, A. M. (Eds.) (2009): *International Handbook of Comparative Education*. London/New York, Springer. 2 vol.
- SCHRIEWER, J. (Ed.) (2000): *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- LARSEN, M. (Ed.) (2014): *Pensamiento innovador en Educación Comparada. Homenaje a* Robert Cowen. Madrid, UNED.

Introducción

Entrando ya en la temática que nos ocupa, la pregunta más imperiosa y relevante que podemos hacernos en relación a los aspectos epistemológicos y metodológicos de nuestra tarea académica comparada es: ¿cuál es el objetivo de nuestro quehacer académico? Es decir, ¿qué pretendemos cuando elaboramos un artículo, cuando dirigimos una tesis doctoral, o cuando participamos en un proyecto I+D? En sus escritos, el académico Jürgen Schriewer deja muy claramente contestada esta pregunta, cuando afirma que nuestro trabajo académico como comparatistas está vocacionalmente llamado a producir un conocimiento sistemático permanente que contribuya a la creación de teoría y a su explicación. La investigación comparativa, pues, apunta a crear teoría. En este sentido sólo podemos decir que algo grave está fallando en nuestro ámbito académico cuando, a pesar de que la vocación de nuestra tarea es crear teoría y explicarla, académicos líderes de nuestro campo están en los tiempos actuales denunciando la ausencia de teoría de nuestros trabajos académicos. A título de ejemplo, quiero destacar como muestra tres enunciados de esta denuncia de ausencia de teoría de tres académicos líderes de nuestra disciplina:

- Robert Cowen pregunta explícitamente en sus escritos: "¿dónde está la teoría en Educación Comparada?" (Cowen, 2009).
- Jürgen Schriewer reivindica para la Educación Comparada una ciencia de la complejidad (Schriewer, 2000).
- Stephen Carney afirma en uno de sus últimos trabajos que "La Educación Comparada nunca ha tenido tanto éxito pero nunca ha tenido menos que decir" (Carney, 2010: 125).

De manera que, como digo, algo está fallando desde un punto de vista epistemológico y, muy especialmente, metodológico, cuando estos académicos denuncian la precaria situación de nuestra ciencia comparada y su incapacidad actual para crear teoría y explicarla. Los tres académicos citados denuncian la "parálisis continuada de nuestra disciplina" (*Ibidem*: 126).

En este espacio de reflexión conjunta que nos brinda este Congreso deseo debatir con todos vosotros y dar respuesta a tres interrogantes esenciales de gran relevancia en nuestra ciencia comparada actual:

1. En primer lugar ¿en base a qué factores se explica la situación de simplicidad e irrelevancia académicas de muchos trabajos comparados?

2. En segundo lugar: a consecuencia de la irrupción de los fenómenos de la globalización y el postmodernismo, la ciencia de la Educación Comparada está experimentando una revalorización de las formas de análisis tradicionales en su epistemología y en los procedimientos metodológicos asociados a la misma. Importa reflexionar sobre ¿cuáles son las exigencias académicas y los imperativos científicos de la globalización y el postmodernismo?

3. En tercer lugar: importa y mucho reflexionar y dar respuesta a la pregunta sobre ¿qué requisitos debe tener nuestro trabajo comparativo para cumplir con el *ethos* misional de crear y explicar teoría?

Hay otras tantas preguntas y aspectos de reflexión de enorme interés que, por cuestiones de límite de tiempo, quedarán sin ser debatidas en esta mesa redonda. Me refiero a aspectos muy delicados y sensibles para nuestro trabajo académico como las implicaciones del carácter relativista de la epistemología postmoderna. Estoy acabando un artículo sobre estas temáticas epistemológicas y metodológicas que deseo publicar en nuestra Revista Española de Educación Comparada (REEC) en el que, de forma más específica y detallada, serán abordadas todas las relevantes cuestiones que ahora no podemos abordar por falta de tiempo. Allí os remito a todos los que tengáis interés en ello.

Comenzamos, pues, con la reflexión de la primera pregunta que me planteo: nuestro ámbito comparativo está vocacionalmente llamado a crear teoría y explicarla y, sin embargo, vive una situación de irrelevancia y esterilidad académicas. ¿A qué factores se debe esta situación de simplicidad y cómo hemos llegado a ella? En relación a esta cuestión podemos afirmar lo siguiente. Si bien es verdad que, como afirma García Garrido en su libro de *Fundamentos de la Educación Comparada*, la ciencia de la Educación Comparada y, en concreto, los cotejos comparativos y la comparación en sí misma, se vienen practicando desde la antigüedad grecorromana, no será, no obstante, hasta el siglo XVIII, cuando, como todos sabemos, la Educación Comparada es conferida una cierta autonomía epistemológica por Jullien de Paris. Y, de igual forma, habrá que esperar al siglo XIX para que nuestra ciencia experimente un desarrollo (que presentará todavía rasgos de asistematización y ausencia de rigor) y, más concretamente, habrá que esperar a principios del siglo XX para que la inclusión de esta disciplina en el ámbito universitario obligue y favorezca la vertebración y articulación sistemáticas del saber comparativo en un formato de ciencia y de epistemología independiente y con entidad propia.

Lo que aquí interesa resaltar es que el nacimiento de la disciplina de la Educación Comparada en los siglos XVIII y XIX se produce en un momento y espíritu epistemológico entonces imperante de positivismo y naturalismo. E interesa reflexionar en el hecho de que, como muy bien destaca el académico Jürgen Schriewer, la Educación Comparada se desarrolló desde sus inicios en el marco de unos postulados filosóficos y epistemológicos inspirados en las ciencias naturales y desde un préstamo de modelos epistemológicos y metodológicos característicos de las ciencias naturales (muy especialmente de ciencias como la Fisiología y la Anatomía Comparada), basados en "establecer relaciones entre hechos observables" (Schriewer, 2000), es decir, con escasa abstracción teórica. Esto significa que la ciencia de la Educación Comparada fue, desde sus inicios, moldeada según los presupuestos epistemológicos positivistas, adquiriendo los rasgos gnoseológicos característicos de esa forma de construir conocimiento instituida por Augusto Compte. Afirma Robert Cowen en sus escritos que "de esta orientación (positivista) nunca se ha repuesto la Educación Comparada". De hecho, en su introducción a la obra *International Handbook of Comparative Education*, el académico Robert Cowen pone mucho interés en aclarar de forma clara y explícita que el enfoque en esos dos volúmenes que ha editado con el profesor Kazamias "evita cuidadosamente el tratamiento convencional de sistemas escolares y las descripciones de reforma educativa en muchos "estados-nación", o la descripción de sistemas educativos sector por sector, y evita las descripciones comparativas de procesos y tendencias educativas en una base de país por país o regional" (Cowen, 2009). Cowen se queja en relación a "por qué seguimos embarcados en ese tipo de Educación Comparada" (*ídem*). En relación a esto podemos afirmar que en el ámbito comparativo, como todos sabemos, hay muchos trabajos de carácter esencialmente simple y descriptivo. El valor de los trabajos descriptivos se limita a su aportación de hechos observables, pero se quedan ahí, es decir, no se incardinan en una teoría la cual deseen corroborar o ampliar.

Carecemos aquí del tiempo para abundar en presupuestos propios de historia o de filosofía de la ciencia, pues esto es una mesa redonda, no un artículo o una conferencia. Pero, sin recrearnos en los rasgos epistemológicos del positivismo, sí resulta necesario al menos enumerar los elementos más característicos del espíritu positivista y contrastarlos con las propuestas y exigencias postfuncionalistas y postnewtonianas, con el objeto de explicitar, tomar conciencia y explicar de forma lógica y razonada las limitaciones que ha tenido el contenido académico de nuestro saber hasta fechas muy recientes, y la causa directa de su crítica de irrelevancia y ausencia de teoría. Voy a explicitar tres atributos epistemológicos del funcionalismo, y tras cada elemento cotejaré las propuestas alternativas del postfuncionalismo como vía para enriquecer y dotar de un complejo y nutrido corpus teórico a nuestra ciencia comparada.

En primer lugar: desde un punto de vista epistemológico, el funcionalismo o el positivismo se incardina en una filosofía de la historia tradicional típicamente de Hegel, Marx y Toynbee. Estos paradigmas reposan en una concepción de causalidad necesaria en la que se defiende el postulado de la validez de relaciones causales regulares y no ambiguas entre causas y efectos, es decir, la causalidad simple. Frente a esta concepción académica, las propuestas postfuncionalistas abogan por la teoría evolutiva de académicos como Lühmann, y su planteamiento de causalidad contingente y, muy especialmente, de causalidad compleja.

En segundo lugar: desde un prisma epistemológico y metodológico, el positivismo descansa en paradigmas newtonianos cuyo análisis nomotético está inspirado por la ciencia del equilibrio lineal, la formulación de forma universalista de sus propuestas explicativas

y, en suma, por la racionalidad universal, el universalismo, la linealidad y la lógica unidimensional de desarrollo. Frente a estos atributos, los presupuestos epistemológicos y metodológicos moderno-tardíos se vertebran en paradigmas postnewtonianos, en dinámicas de no equilibrio, de incertidumbre intrínseca, de crisis del universalismo, y de fracaso de las grandes teorías. Estos paradigmas postmodernos asumen que los procesos históricos individuales son demasiado numerosos, demasiado complejos y demasiado independientes unos de otros. De igual modo, el postfuncionalismo aboga por la complejidad de conexiones.

Y, en tercer y último lugar, cabe destacar que los paradigmas metodológicos positivistas articulan sus investigaciones en técnicas simples de "establecer relaciones entre hechos observables; inspirados por Durkheim en la Fisiología y la Anatomía Comparada. Este procedimiento se vertebra en métodos sencillos y lineales positivistas. Frente a ello, los presupuestos metodológicos postnewtonianos conducen a investigaciones comparativas basadas en técnicas comparativas complejas de "establecer relaciones entre relaciones". Estos procedimientos se basan en una concepción del mundo como una entidad compleja, no lineal, inestable e impredecible, y es afín a procesos metodológicos similares a disciplinas como el Derecho Comparado o la Antropología Comparada. Frente a los métodos sencillos y lineales positivistas, la concepción metodológica postmoderna concibe y conceptualiza la Educación Comparada como "ciencia de la complejidad" (Schriewer, 2000).

De manera que esa primera pregunta acerca de la razón o razones de los atributos de simplicidad e irrelevancia académicas de muchas de nuestras investigaciones queda así contestada. Es decir, la simplicidad académica de muchas formas de hacer Educación Comparada se explica por razón de su tradicional articulación en filosofías de la historia y paradigmas newtonianos de causalidad simple, de linealidad y universalismo y de vertebración en líneas de "establecimiento de relaciones entre hechos observables" típicas de disciplinas como la Anatomía Comparada. ¿Significa esto que todo el corpus epistemológico y metodológico, o que la mayor parte del mismo, hasta ahora desarrollado en nuestra disciplina presenta rasgos de irrelevancia y simplicidad? Como respuesta a esta pregunta podemos destacar tres conclusiones de la gran mayoría de académicos en esta segunda década del siglo XXI:

1. Una de las reflexiones que con mayor frecuencia viene haciendo el académico Robert Cowen es que "existen muchas Educaciones Comparadas" (Cowen, 2009b). Es decir, si reflexionamos acerca de los atributos de esta disciplina, observamos que la Educación Comparada es una ciencia que posee rasgos de diversidad, heterogeneidad y pluralidad. La Educación Comparada es un campo notablemente disperso. En nuestra ciencia coexisten gran cantidad de paradigmas teóricos. Cada uno de estos enfoques epistemológicos se ve acompañado de unas formulaciones metodológicas específicas. De manera que, ciertamente, existen muchas Educaciones Comparadas, unas elaboradas desde planteamientos positivistas puramente descriptivos, lineales, universales y simples, y otras elaboradas desde paradigmas teóricos complejos. Sólo este segundo tipo de trabajos, es decir, los de índole compleja y explicativa, son los que realmente alcanzan y cumplen la vocación de la perspectiva comparada de producir conocimiento y crear teoría y explicarla.

2. La segunda reflexión académica de consenso entre académicos líderes en Educación Comparada es que, como decimos, "se detecta una necesidad imperiosa de elaborar una Educación Comparada con una problemática intelectual compleja" (p. 43).

3. Y, en tercer lugar, como tercera reflexión en este sentido, se revela necesario incorporar la

dimensión histórica en Educación Comparada. No podemos detenernos aquí en la relación entre la comparación y la historia. De ello ha hablado mucho el académico Schriewer, y yo también lo abordo en el artículo que estoy finalizando sobre epistemología y metodología comparativa que publicaré en breve, si Dios quiere, en nuestra querida REEC.

La segunda pregunta a la que me gustaría referirme en mi intervención en esta mesa redonda es la siguiente: el tipo de Educación Comparada que elaboramos bajo el influjo de los dos nuevos fenómenos de globalización y postmodernismo es radicalmente distinta (o debería serlo) de la que elaborábamos antaño. La pregunta es: ¿qué supone y qué implica desde un punto de vista epistemológico y metodológico la incidencia y la operación de estos dos fenómenos de globalización y postmodernismo en nuestra ciencia comparada? Sólo me quiero referir brevemente a esto, dejando para otras aportaciones escritas ya citadas el análisis más pormenorizado de esto. Uno de los autores que más ha reflexionado sobre la relación entre la globalización y la comparación, es el británico Roger Dale. Recomiendo, muy especialmente, el capítulo de Roger Dale titulado "Globalización: ¿Un nuevo mundo para la Educación Comparada?" que él escribe en el libro de Schriewer de Formación del Discurso en Educacíon Comparada. Junto a él, otros académicos también han incidido en el impacto de este nuevo fenómeno. Stephen Carney, por ejemplo, afirma que "la Educación Comparada (...) está en peligro de caer en la irrelevancia en tanto que su epistemología fracasa en comprender el evidente nuevo cosmos en el que está inserta: el mundo social específicamente global en tiempo y espacio" (Carney, 2010: 125). Académicos como Cowen llevan tiempo insistiendo en la necesidad de "leer lo global" (Cowen, 1996).

Ciertamente, tanto el fenómeno de la globalización como el del postmodernismo suponen nuevos mundos para la Educación Comparada. Interesa analizar, siquiera brevemente, el impacto y las implicaciones académicas de estos dos fenómenos para nuestra ciencia comparada.

En lo que atañe al fenómeno de la globalización, conviene constatar que sus implicaciones en el ámbito de las ciencias sociales se concretan en el surgimiento y emergencia de una aún embrionaria ciencia de Política Educativa Global. De igual modo, su impacto en el ámbito general de la educación se articula, entre otros aspectos, en una restricción de la variación pedagógica y curricular (Dale, 2000: 101). Y, en lo que atañe a sus efectos en la disciplina de la Educación Comparada, debemos destacar que la globalización implica un cuestionamiento grave de los tradicionales postulados básicos de nacionalismo, optimismo escolar y desarrollismo sobre los que históricamente se ha vertebrado nuestra ciencia. Junto a ello, este fenómeno de la globalización apunta a una reconsideración del objeto de estudio y el método sobre los que históricamente se ha vertebrado nuestra ciencia. Es decir, la globalización exige una revalorización de las formas de análisis que se han revelado más útiles en el pasado, y también demanda corregir una de las más notables limitaciones y deficiencias de los tradicionales estudios comparativos, que es su análisis con variables plenamente descontextualizadas en un gran nivel de abstracción, cuyo nivel de generalidad hace inviable comparar los sistemas en los que son aplicadas.

En lo que respecta al fenómeno del postmodernismo, conviene destacar los rasgos epistemológicos característicos del conocimiento postmoderno, que se concretan en un amplio escepticismo epistemológico, un gran subjetivismo ético, una desconfianza manifiesta de la razón, y una sospecha del rol de la ideología en el mantenimiento del poder político y económico. Las propuestas epistemológicas postmodernas de autores como Foucault y Lyotard manifiestan su desconfianza

respecto de las "grandes narrativas" racionales y universales y sus propuestas normativas sobre el mundo. Las implicaciones epistemológicas más graves del postmodernismo en la ciencia de la Educación Comparada se concretan en la defensa de un relativismo extremo, al afirmar la imposibilidad de garantizar la verdad objetiva de ninguna realidad. De igual modo, sus aportaciones epistemológicas demandan la crítica a los planteamientos eurocéntricos y reivindican la superación de la injusticia social.

Retomando la pregunta que nos formulábamos en este segundo apartado sobre las implicaciones epistemológicas y metodológicas de estos dos fenómenos de la globalización y el postmodernismo en nuestra ciencia comparada destacar que, comulgando con Habermas en el sentido de que aún hay hoy en día aspectos muy válidos del proyecto moderno y su epistemología y que, como afirma Holmes, lo más claro y real es la coexistencia de paradigmas epistemológicos, lo cierto es que nos hallamos en un punto de inflexión epistemológica y metodológica en esta segunda década del siglo XXI, y que un número cada vez más numeroso de académicos comparatistas apela y reivindica una investigación comparada basada en orientaciones teóricas y sistemas conceptuales capaces de incorporar el abanico considerable de puntos de vista metodológicos y perspectivas analíticas y de informar la investigación correspondiente. En su clásica obra de *Fundamentos de Educación Comparada*, García Garrido ya defendía la "validez científica de una pluralidad de enfoques metodológicos" (García Garrido, 1996, p. 121). Tengo la certeza de que todos lo que asistimos hoy a este Congreso en Sevilla compartimos las críticas relativas a la descontextualización y simplicidad que se atribuyen a muchos de los estudios comparativos, y también compartimos la creencia de que la formación en nuestro querido ámbito disciplinar comparado debe hacer un esfuerzo por integrar el rigor y la diversidad teóricos y metodológicos que deben acompañar a los estudios comparativos que aspiran a ser útiles en la validación o refutación de una teoría social (que debe ser el fin hacia el que apunte nuestro trabajo comparado).

La Educación Comparada se encuentra actualmente en un delicado y grave momento de transición y nueva conformación de sus atributos y elementos ontológicos. Pero, si por un lado su naturaleza plural, heterogénea, hibrida y ecléctica dificulta su cohesión y vertebración teóricas, por otro sin lugar a dudas le facilita enormemente a este ámbito epistemológico el albergar una gran variedad de aportaciones teóricas y metodológicas procedentes de las ciencias sociales. Y este rasgo de apertura y pluralidad epistemológica típica de la Educación Comparada nos conduce a la tercera cuestión que yo deseo abordar en esta mesa redonda, a la cual me refiero a continuación.

La tercera cuestión, pues, a la que deseo referirme en esta mesa redonda es la siguiente: ¿qué requisitos debe tener nuestro trabajo comparativo para cumplir con el ethos misional de crear y explicar teoría? Es decir: ¿cómo hacer una Educación Comparada relevante en nuestro trabajo académico, en nuestra dirección de tesis doctorales y nuestros proyectos I+D? Ciertamente, hay una serie de rasgos cuya potenciación debería promover e incorporar nuestra ciencia comparada para salir de su irrelevancia epistemológica y contribuir a la creación de teoría social, pero me voy a centrar en destacar uno que se revela especialmente primordial para alcanzar este cometido. Y este rasgo es la interdisciplinariedad. No tiene ningún sentido elaborar una Educación Comparada contando sólo con las aportaciones procedentes de la ciencia pedagógica. Es más: los pedagogos más emblemáticos de nuestra universidad española han sido académicos que han cultivado la teoría de la educación desde una perspectiva intensamente interdisciplinar. Deseo aludir, como botón de muestra, a un formidable pedagogo con cuya relación y amistad he tenido

la gran suerte de contar en mi Facultad de Educación de la UNED. Me refiero al Dr. D. José María Quintana Cabanas. Este académico, hoy ya fallecido, no sólo ha vertebrado su trabajo pedagógico desde los plurales ámbitos de la Filosofía, la Sociología y la Política, sino que lo ha hecho desde el conocimiento de numerosas lenguas idiomáticas (muy especialmente la lengua alemana, cuya cultura es la cuna de la Pedagogía occidental), y la importación a la academia española de conceptos pedagógicos emblemáticos como el concepto alemán de *Bildung* y su influjo decisivo y permanente en la educación occidental.

Un trabajo comparativo relevante debe basarse y debe partir de presupuestos y enfoques teóricos cuyo origen y articulación se realiza de forma ordinaria en las ciencias históricas, sociológicas, políticas, filosóficas e incluso teológicas, no sólo en la ciencia pedagógica. Como nos muestra muy gráficamente el académico comparatista José Luis García Garrido en su libro de *Fundamentos de la Educación Comparada*, la Educación Comparada es una disciplina que tiene la condición y el privilegio de revelarse una ciencia analítica-sintética de la educación, de modo que su realización plena pasa por la integración de las aportaciones de las ciencias analíticas de la educación (ie. las ciencias antropológicas, como la Sociología; las ciencias metodológicas, como la Política; las ciencias teleológicas, como la Filosofía y la Teología), y también de las ciencias sintéticas, es decir, la Pedagogía General. Muy especialmente hoy en día los académicos líderes de nuestra disciplina reivindican el recurso a la historia, ciencia analítico-sintética como la nuestra. Toda investigación comparada, para ser relevante y contribuir a crear o refutar teoría, debe articularse sobre un enfoque teórico al que pretenda contribuir, confirmar o refutar. Es decir, todo comparatista que desee elaborar una Educación Comparada significativa y académica y teóricamente válida debe necesariamente ser un estudioso de las ciencias colindantes y adyacentes a la Educación Comparada. La ciencia sociológica le permitirá profundizar en las teorías culturalistas, neopositivistas, neomarxistas, neorrelativistas, postmodernas y postcoloniales. En ellas podrá sustentar su trabajo investigador y contribuir con aportaciones y refutaciones. La ciencia filosófica le permitirá adentrarse en las corrientes actuales de la filosofía (ie. la fenomenología, la hermenéutica filosófica, la escuela de Frankfurt con Marcuse y Habermas, etc.) y dotar a su trabajo comparado de una finalidad y una teleología con un sentido último consciente y valioso. Las aportaciones de la ciencia teológica se revelan, en estos años del siglo XXI, especialmente valiosas para contrarrestar los embates relativistas que los argumentos postmodernos pretenden extender e imponer en la teoría de las ciencias sociales. Hay un libro especialmente recomendable en este sentido, del Dr. Sayés Bermejo, titulado *Teología y relativismo. Análisis de una crisis de fe*, publicado por la BAC en el año 2012, que aborda la que el Papa Emérito Ratzinger calificó como la "dictadura del relativismo, la gran lacra de nuestro tiempo", desde los ámbitos filosóficos y teológicos, y que ofrece unas reflexiones para consolidar con firmeza unos principios teológicos y antropológicos que permitan fundamentar con solidez las certezas teológicas y humanas desde una visión partidaria de que "la verdad existe".

Desde un prisma epistemológico, el camino para la elaboración de una Educación Comparada significativa y relevante está trazado. Dicho camino pasa, como hemos dicho, por la articulación de nuestros trabajos y análisis comparados en teorías históricas, sociológicas y filosóficas a las que contribuir y/o refutar. Una Educación Comparada compleja, como hemos dicho, debe trascender los informes descriptivos de los sistemas educativos y embarcarse en problemáticas históricas, sociológicas, políticas, filosóficas e incluso teológicas, relevantes.

El ámbito epistemológico y el metodológico están íntimamente vinculados, de suerte que un discurso teórico elevado y complejo exige en correspondencia un planteamiento metodológico elaborado y complejo. Dada la variedad de ciencias que son susceptibles de participar en el corpus teórico comparado, las metodologías subsiguientes son también susceptibles de provenir de diversos ámbitos disciplinares. Ello exige de los académicos comparatistas no sólo una buena formación teórica en los discursos de las ciencias adyacentes que son susceptibles de conformar el corpus teórico comparado, sino una acorde y firme preparación metodológica procedente de los diversos ámbitos epistemológicos que participan en la elaboración del discurso comparado. El académico Schriewer aconseja y menciona explícitamente el inspirarse metodológicamente en tres académicos (aunque, obviamente, hay muchos más ejemplos). Schriewer insta a leer y analizar el trabajo metodológico de la británica Margaret Archer, la cual trabaja el ámbito comparado desde los ámbitos histórico y sociológico. Particularmente relevante e interesante para analizar sus aportaciones metodológicas e inspirarnos en las mismas se revela su obra *Social Origins of Educational Systems* (1979, Sage Publications, London). Schriewer también recomienda prestar atención al trabajo metodológico del académico francés Edgar Morin, el cual basa sus aportaciones comparativas en la ciencia filosófica. Hay tres obras de Morin que se revelan particularmente interesantes: Introducción al pensamiento complejo (2001, Gedisa, 5ª reimpr), Nuestra Europa (2013, Paidós), y Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (1999, UNESCO). Por último, Schriewer aconseja el análisis de la obra del germano Niklas Lühman, el cual articula su contribución teórica y metodológica en las ciencias filosófica y sociológica. Especialmente recomendable es su obra *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia* (1998, Edit. Trotta).

No disponemos en esta mesa redonda del tiempo para analizar al detalle las aportaciones metodológicas de los académicos citados. Pero recomiendo vivamente la adquisición de esas obras para nuestras bibliotecas personales y universitarias, si no las tenemos ya, y su estudio detenido como inspiración de nuestro trabajo metodológico en la ciencia comparada. Adicionalmente, especialmente ricas y fecundas son las obras del académico Schriewer. Recomiendo muy especialmente la obra *La comparación en las ciencias sociales e históricas – Un debate interdisciplinar,* editada en el año 2010 por los académicos Schriewer y Kaelble, de la Editorial Octaedro. El análisis pausado de esta obra revela la riqueza y fertilidad del discurso comparado cuando éste se articula en paradigmas de complejidad e interdisciplinariedad. Particularmente interesantes se revelan los trabajos allí explícitos sobre "La comparación de civilizaciones en las ciencias históricas", de Hartmut Kaelble; "La historia social comparativa del conocimiento", de Fritz K. Ringer y, de especial riqueza y estímulo, se revela "La comparación de sociedades en la historia de las ideas" de Friedrich Jaeger.

No quería finalizar sin recomendar también vivamente las obras de la *Colección Educación y conocimiento* de la editorial Pomares-Corredor que dirige nuestro colega y amigo Miguel A. Pereyra, a la vez que agradezco explícita e intensamente a este Catedrático su fértil labor en este sentido que nos ha deparado obras clave del ámbito comparado internacional, muy particularmente germano, ahora cómodamente traducidas a la lengua española.

Sólo animar a los miembros de nuestra querida SEEC a embarcarse sin reservas en la elaboración de una tarea académica comparada compleja, rica, documentada y, muy especialmente, interdisciplinar, con el objeto de lograr materializar el y la misión fundamental de nuestra disciplina comparada: la creación de teoría.

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2013): Conversaciones con un maestro. Liber Amicorum en homenaje al Dr. D. José Luis García Garrido. Madrid, Ediciones Académicas.

ARCHER, M. S. (1979): Social Origins of Educational Systems. London, Sage Publications.

BÖHM, W. (1995): El Problema Básico de la Pedagogía. Madrid, Dykinson.

CARNEY, S. (2010): Reading the Global. Comparative Education at the End of an Era, en M. LARSEN, New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen. Rotterdam, Sense Publishers.

CHARLE, C. (2010): "La historia Comparada de los intelectuales en Europa. Algunas cuestiones de método y propuestas de investigación", en SCHRIEWER, J. y KAELBLE, H. (Comp.): La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar. Barcelona, Edic. Octaedro.

COWEN, R. (1996): Last past the post: Comparative Education, Modernity and perhaps Post-modernity, Comparative Education, 32, 2, pp. 151-170.

COWEN, R. (2000): Comparing futures or comparing pasts?, Comparative Education, 36, 3, pp. 333-342.

COWEN, R. and KAZAMIAS, A. M. (Eds.) (2009): International Handbook of Comparative Education. Dordrecht, The Netherlands, Springer.

DALE, R. (2000): Globalisation: A New World for Comparative Education?, en SCHRIEWER, J. (ed.), Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt am Main, Peter Lang.

EISENSTADT, S. N. (2010): "Las dimensiones del análisis comparativo y el estudio de las dinámicas sociales: de la política comparada al análisis comparado de civilizaciones", en SCHRIEWER, J. y KAELBLE, H. (Comp.): La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar. Barcelona, Edic. Octaedro.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): Fundamentos de Educación Comparada. 3ª edic. Madrid, Dykinson.

GARCÍA GARRIDO, J.L., GARCÍA RUIZ, M.J. y GAVARI STARKIE, E. (2012): La Educación Comparada en tiempos de globalización. Madrid, UNED.

GARCÍA RUIZ, M. J. (2011): La Educación Comparada: una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo, Revista Latinoamericana de la Educación, 2, 40-59.

HABERMAS, J. (1988): Modernidad versus Postmodernidad, en PICÓ, J., Modernidad y Postmodernidad. Madrid, Alianza Editorial.

HOLMES, B. (1986): Paradigm Shifts in Comparative Education, en ALTBACH, P. G. y KELLY, G. P., New approaches to Comparative Education. Chicago and London, The University of Chicago Press.

JAEGER, F. (2010): "La comparación de sociedades en la historia de las ideas", en SCHRIEWER, J. y KAELBLE, H. (Comp.): La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar. Barcelona, Edic. Octaedro.

LARSEN, M. (2014): Pensamiento innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen. Madrid, UNED.

LÜHMAN, N. (1998): Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia. Edit. Trotta.

LYOTARD, J. F. (1979): The Postmodern Condition: a report on Knowledge. Minneapolis, University of Minnesota Press.

MORIN, E. (1999): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

MORIN, E. (2001): Introducción al pensamiento complejo. 5ª reimpr. Edit. Gedisa.

MORIN, E. (2013): Nuestra Europa. Paidós.

RINGER, F. K. (2010): "Hacia una historia social comparative del conocimiento", en SCHRIEWER, J. y KAELBLE, H. (Comp.): La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar. Barcelona, Edic. Octaedro.

RUST, V. D. (1991): Postmodernism and its comparative education implications, Comparative Education Review, 35, 4, pp. 610-626.

SACHSENMAIER, D. (2010): "El concepto de las modernidades múltiples y sus áreas adyacentes", en SCHRIEWER, J. y KAELBLE, H. (Comp.): La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar. Barcelona, Edic. Octaedro.

SCHRIEWER, J. (Ed.) (2000): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt am Main, Peter Lang.

SCHRIEWER, J. y KAELBLE, H. (Comp.) (2010): La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar. Barcelona, Edic. Octaedro.

SCHRIEWER, J. (2010): "Comparación y explicación entre causalidad y complejidad", en SCHRIEWER, J. y KAELBLE, H. (Comp.): La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar. Barcelona, Edic. Octaedro.

MUTACIÓN DE LAS POLÍTICAS: LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA NUEVA FILANTROPÍA DE TFA

Saura, Geo
Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), España
Geo.Saura@uab.cat

Resumen

Esta investigación analiza, dentro del campo de la educación comparada, nuevos procesos de gobernanza y procesos en los que se movilizan las políticas de la nueva filantropía. Realizo una revisión teórica sobre las investigaciones de las transferencias políticas en el campo de la educación comparada. Defiendo la incorporación de la perspectiva de Peck y Theodore (2010) sobre la movilidad/mutación de las políticas en vez de las transferencias políticas. Examino la red filantrópica Teach For All (TFA) para comprender cómo se movilizan las políticas en tres contextos de análisis: EEUU, Inglaterra y España. Demuestro cómo las políticas de TFA se mueven de un escenario a otro constituidas por relaciones de poder, comunidades epistémicas, discursos selectivos, ideas incipientes, modelos sintetizados (que no son modelos de reproducción lineal), mediante formas reflexivas de gobierno multidireccionales, y mutaciones en sus viajes.

Abstract

This research analyzes, within the field of comparative education, new processes of governance and processes of policy mutation of the new philanthropy. I establish a theoretical review of policy transfers in the field of comparative education. I defend incorporating Peck and Theodore's perspective on policy mobility/mutation rather than transfer policy. I examine the philanthropic network Teach For All (TFA) to understand how policies are mobilized in three contexts analysis: US, England and Spain. I demonstrate how TFA's policies are mobilized from one scenery to another constituted by power relations, epistemic communities, selective discourses, emerging ideas, synthesized models (not models of linear reproduction), using reflexive forms of multidirectional government, and mutations on its travel.

Palabras clave: educación comparada; transferencia política; movilidad de las políticas; filantropía

Keywords: comparative education; policy transfer; policy mobility; philanthropy.

Introducción: transferencias de las políticas en Educación Comparada

El campo de la educación comparada, desde los trabajos de Jullien en el siglo XIX (Fraser, 1964; Beech, 2006), se ha interesado por los análisis de las transferencias de las políticas. Las investigaciones sobre las transferencias políticas educativas se han focalizado en comprender cómo se mueven las ideas y los discursos políticos desde unos sitios a otros, la puesta en marcha de las políticas reformistas exitosas y los roles que ocupan los actores promotores de las políticas a través de los límites fronterizos jurisdiccionales. Estos análisis sobre las transferencias políticas comparadas han recogido especial relevancia durante las últimas dos décadas (véase: Beech, 2006; Beech y Artopoulos, 2015; Larsen y Beech, 2014; Phillips, 2004; Schriewer, 1990; Schriewer y Martinez, 2004; Steiner-Khamsi, 2000; Steiner-Khamsi, 2004; Steiner-Khamsi y Waldow, 2012).

El campo de las transferencias de las políticas educativas se ocupa de los actores locales, la 'lógica social' de los sistemas y la comparación de contextos como método de investigación predominante (Steiner-Khamsi, 2015:)[1]. Desde miradas culturalistas ha predominado cómo las "mejores" ideas y prácticas se han ido recontextualizando en países que reformulan sus sistemas transfiriendo lo desarrollado en los contextos exitosos. En ocasiones las transferencias no han prestado atención a las mejoras requeridas careciendo de investigaciones exhaustivas sobre las características contextuales e históricas (Schriewer 1990; Steiner-Khamsi 2000). Ha sido común utilizar las transferencias mediante la "externalización" (Schriewer y Martinez, 2004) o procesos de "prestar y tomar prestado" fundados en la atracción, resonancia y recepción de las políticas a nivel transnacional (Steiner-Khamsi, 2004; 2015). Otros análisis han analizado las transferencias de organismos internacionales que aterrizan en territorios concretos (Dolowitz y Marsh, 1996). Aunque ha habido mayor énfasis en prestar atención a los roles ocupados por países y organismos también se ha demostrado los roles ocupados por otros actores concretos, ya sean policy-makers, actores simbólicos o think-tanks en la defensa ideológica para transferir políticas y prácticas "exitosas". Ha sido propio de estas investigaciones examinar las lógicas global/local demostrando transferencias políticas de actores, mecanismos, lógicas y/o discursos globales incorporados en espacios locales. Las transferencias de la globalización se han ido introduciendo en niveles locales o en espacios estatales y/o nacionales (Beech y Artopoulos, 2015). A su vez, ha habido interés en analizar cómo existen procesos en redes para dirigir las acciones hacia objetivos globales (Beech y Larsen, 2014; Beech y Artopoulos, 2015). Las investigaciones que analizan los objetivos globales extensibles, tienen relación con los procesos que intentan comprender la existencia de una sociedad en red (Castells, 1996) o un actor red (Latour, 2005).

En definitiva, las investigaciones de la educación comparada sobre las transferencias políticas, han examinado cómo existen políticas que se transfieren de un contexto a otro analizando lógicas sociales de adopción, principios de elección y actores promotores de las reformas. Así la transferencia de las políticas se ha comprendido como procesos de interacción entre productores-innovadores y consumidores-emuladores. Por lo que son procesos de "binarización", tanto por considerar las relaciones de "producción/consumo" como por abordar las lógicas de actuación "global/

[1] Ver Steiner-Kamsi y Waldow, 2012 para profundizar las tipologías y diversas generaciones que han versado sobre la transferencia de las políticas en el campo de la educación comparada.

local". Mi intención es plantear algo distinto. Traslado desde los estudios de la geografía política, al campo de la educación comparada, características de mutaciones y movilidades políticas (Peck y Theodore, 2010; McGann y Ward, 2010; Ball, 2016) como apuesta de análisis en lugar de las transferencias políticas. La movilidad de las políticas identifican que las políticas se mueven de un sitio a otro constituidas por nuevas relaciones de poder, principios ideológicos, comunidades epistémicas, nuevas formas reflexivas de gobierno multidireccionales, modelos sintetizados -que no son reproducciones lineales-, que posibilitan una mutación en sus viajes antes de aterrizar en el escenario, y se constituyen mediante discursos selectivos e ideas incipientes (Peck y Theodore, 2010).

1. La red política Teach For All

Para demostrar procesos de mutaciones y movilizaciones políticas, y realizar los aportes teóricos y metodológicos al campo de la educación comparada, examino el caso de la red filantrópica Teach For All (TFA) en tres escenarios: Estados Unidos, Inglaterra y España. En 2007, en la cumbre filantrópica "Clinton Global Initiative" que lidera la Clinton Foundation, la red filantrópica TFA fue presentada por Bill Clinton como un nuevo desafío para eliminar las desigualdades educativas de forma global actuando en 38 países muy diferenciados[2]. TFA se constituyó a través de dos fundaciones que funcionaban previamente: Teach for America de 1989 en Estados Unidos y Teach First de 2002 en Inglaterra. TFA tiene como propósito de producir las igualdades educativas mediante el desarrollo de nuevos sistemas de formación de profesorado basados en un programa de liderazgo en el capacitan a jóvenes graduados universitarios para que actúen en centros educativos de entornos desfavorecidos durante dos años. Cada fundación administra un salario a cada participante durante el periodo de dos años mientras están involucrados en la praxis docente. Una vez que finalizan este periodo la red promociona la conexión de los alumni[3] entre todos los miembros de las diversas fundaciones de TFA y espera de ellos que sigan interactuando en la causa filantrópica. Para analizar movilidades y mutaciones políticas de los espacios de análisis seleccionados de la red TFA señalo cuatro aspectos.

2. Movilidad de las políticas neoliberales de la red TFA

Primero, las formaciones políticas y los procesos de transformación se construyen mediante nuevas relaciones de poder. No es una transferencia de las mejores políticas o las más eficientes sino que se adaptan a cambios ideológicos duraderos y en relaciones de poder concretas (Peck y Theodore, 2010). El cambio conceptual de la expansión de las redes de TFA tiene que ver con el desarrollo de prácticas neoliberales. Aquí se atiende a las

[2] http://teachforall.org/en/our-network-and-impact/network-partners

[3] Docentes que han finalizado su periodo contractual con la fundación y siguen representando los valores de la red en diversos ámbitos laborales. Ampliación en: Saura, 2016.

transformaciones estructurales neoliberales (Harvey, 2005). En esta dimensión estructural de privatización, TfA ha defendido el modelo de *Charter Schools* y la privatización del mercado escolar estadounidense (Kretchmar, Sondel y Ferrare, 2014). La red TF británica ha incorporado diferentes tecnologías políticas de privatización escolar y ha promovido el modelo de escuelas "Academies" (Bailey, 2013; Ball y Junemann, 2012; Olmedo, Bailey y Ball, 2013), evidenciando una nueva alianza público-privada (Camicia y Franklin, 2011). ExE está respaldando las alianzas público-privadas del contexto español mediante el apoyo a centros privados-concertados y acuerdos públicos (Saura, 2016; Saura, 2016b). En definitiva, son formas de hacer políticas mediante la filantropía para promover cambios económicos, políticos e ideológicos que "conllevan prácticas de desregulación, privatización, liberalización, comercialización y nueva gestión en los servicios públicos" (Saura, 2016, p. 251).

Otro aspecto para comprender la movilización de las políticas referencia las confecciones y diseños a través de comunidades epistémicas concretas compuestas por actores políticos que son apoyados por expertos, policy-makers, técnicos y actores simbólicos, para verificar la puesta en marcha de las políticas (Peck y Theodore, 2010). Comunidades epistémicas conformadas por redes políticas constituidas mediante múltiples relaciones de poder de complejas interacciones sociales. Las políticas son movilizadas en ensamblajes globales (Collier y Ong, 2005) que no se tratan de formas de gobierno jerárquicas. En la actualidad, las formas de gobierno contemporáneas tienen que ver con la "gobernanza heterárquica" (Ball y Olmedo, 2011; Jessop, 2008) o capacidad de autorganización de "actores independientes involucrados en relaciones complejas de interdependecias recíprocas" (Jessop, 2008, p. 60). Es una gobernanza fundamentada en el diálogo continuo en el que se comparten recursos y se desarrollan proyectos con beneficios recíprocos entre los actores involucrados (Jessop, 2008). Para analizar estos aspectos hay que atender a la "espacialización de las relaciones sociales" (Ball, 2012, p. 5) extiendo los límites de nuestra "imaginación geográfica" (Ball, 2016, p. 1). En el caso de los estudios centrados en las tres redes políticas de TFA se ha utilizado la perspectiva de la "network ehthnography" (Howard, 2002) combinando análisis propios de las redes sociales con métodos etnográficos. Las tres redes políticas de TFA están financiadas por servicios financieros, empresas privadas prestigiosas, instituciones públicas y privadas, entidades bancarias, así como por agentes simbólicos (Olmedo, Bailey y Ball, 2013; Saura, 2016). Estas investigaciones han demostrado que las redes políticas de TFA están constituidas por múltiples relaciones de poder basadas en lo que Urry (2007) define como "capital red".

Tercero, las políticas no se transfieren mediante una emulación simple y lineal a través de la replicación de los sitios en los que se formulan, sino bajo procesos de reproducción no lineales por lo que mutan y se transforman en sus viajes (Peck y Theodore, 2010). Desde que comienzan a ponerse en marcha y se resitúan en un escenario sufren modificaciones. Las políticas no se apalanca en sus procesos de resituación contextuales bajo los marcos jurisdiccionales en los que se enmarcan (Peck y Theodore, 2010). Las transferencias han sido estudiadas mediante las recontextualizaciones de jurisdicción de los espacios. Por el contrario, mientras están en sus procesos de mutación y movilidad, antes de resituarse se intentan modificar las jurisdicciones para que puedan ser puestas en marcha de forma exitosa. Si bien TFA se conformó por marcos políticos que ya existían en TfA desde 1990 y en el contexto británico desde 2002, para situarla en otros espacios necesitan modificar los marcos legas de actuación. Para que ExE pudiera entrar a formar parte de los espacios en los que actúa

en España (Madrid; Cataluña y País Vasco), se han tenido que formalizar cuatro nuevos marcos de jurisdicción (Saura, 2016)[4].

Por último, en la actualidad las políticas rara vez viajan en "paquetes completos" sino que se mueven de forma fragmentada mediante discursos selectivos, ideas incipientes y modelos sintetizados (Peck y Theodore, 2010). Las políticas se mueven en forma fragmentada y por lo tanto, como afirman McCann y Ward (2012), son re-ensambladas en lugares, vías y con propósitos concretos. Las lógicas neoliberales no son aparatos universales estandarizados, sino una "forma global" (Collier y Ong, 2005) materializada mediante tecnologías de gobierno que "migran" y son seleccionadas para resituarlas en diversos contextos políticos (Ong, 2007). Los espacios de análisis no son entidades geográficas, sino espacios configurados mediante la intersección de elementos globales y regímenes políticos situados (Collier y Ong, 2005). Por lo tanto, no llegan como réplicas transferidas sino como políticas que ya están en transformación en sus viajes mediante discursos "novedosos", "actuales" y "exitosos". Para comprender cómo las políticas hacen viajar sus discursos propongo analizar, a modo de ejemplo, discursos neoliberales para desmantelar prácticas concretas comprendidas mediante aspectos que modifican la subjetividad de los docentes. Aquí se trata de profundizar en las nuevas prácticas de promoción de subjetividades neoliberales mediante "racionalidades de gobierno" de una "gubernamen¬talidad activa" (Foucault, 2008). En el contexto estadounidense de TFA se han analizado cómo los discursos instrumentales generan líderes-reformistas mediante "subjetividades globales" (Ahmann, 2015: 17) o lo que Friedrich (2014) señala como subjetividades neoliberales discursivas acompañadas de "micropréstamos globales". El programa TF ha sido analizado como la promoción de subjetividades neoliberales (Olmedo, Bailey y Ball, 2013), o mediante la extensión de una racionalidad de mercado que se promueve con discursos "neoliberales cosmopolitas" a través de la normalización, la vigilancia y la rendición de cuentas (Camicia y Franklin, 2011) bajo la noción de resiliencia (Bailey, 2015). Respecto a ExE, la lógica discursiva promueve nuevas subjetividades neoliberales conformando docentes prácticos mediante la eficacia, la cultura de la performatividad y prácticas de estandarización (Saura, 2016b). En definitiva, las distintas filiales de TFA utilizan discursos que se resitúan en espacios concretos mediante novedosos modelos de liderazgo, emprendimiento, eficacia, eficiencia, resiliencia y políticas educativas basadas en evidencias que responsabilizan a los actores educativos como responsables de eliminar las desigualdades.

[4] http://www.mecd.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/becas-ayudas-subvenciones/centrosdocentes/universitarios/campus-excelen-ciainternacional/2011/convenioempiezaporeducar11.pdf?documentId=0901e72b8095a8f4 ; http://gestiona.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=7147&cdestado=P; http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120015c_Pub_EJ_hamaika_esku_laburpen_c.pdf

Discusión y conclusiones

En la actualidad, las políticas no se transfieren tal y como ha sido estudiado en el campo de la educación comparada en las dos últimas décadas. En estos momentos presenciamos un movimiento diferente de eso que llamamos "hacer política" y resituaciones de las políticas en diferentes escenarios. En la actualidad las políticas se movilizan a través de lo que Peck y Theodore (2010; 2012) definen como movilidad de las políticas que referencian a nuevos procesos que van más allá de lo que en la educación comparada ha sido analizado como transferencias políticas (Steiner-Khamsi, 2015). Aunque existe cierto paralelismo al concepto de transferencia de las políticas, la movilidad tiene que ver con los procesos de mutación de las políticas desde unos escenarios educativos a otros (Ball, 2016) en el que coexisten una gobernanza reflexiva, una transnacionalización de las técnicas políticas y un incremento de nuevos actores políticos (Peck y Theodore, 2010).

Bajo la adopción de este marco teórico y de análisis he examinado cómo existe una movilidad de las políticas bajo las actuaciones de la red política TFA en Estados Unidos (TfA), Reino Unido (TF) y España (ExE). Aquí las políticas se movilizan bajo prácticas neoliberales que están produciendo nuevas alianzas público-privadas en los tres escenarios (Ball y Junemann, 2012; Camicia y Franklin 2011; Olmedo, Bailey y Ball, 2013; Saura, 2016). Se constituyen redes políticas filantrópicas entre múltiples actores políticos -multinacionales bancarias, compañías prestigiosas, instituciones públicas y privadas y actores simbólicos-, que están reformando los sistemas educativos públicos. Estas relaciones conforman una nueva gobernanza heterárquica mediante interdependencias recíprocas (Jessop, 2002) y capital red (Urry, 2007). No existe una transferencia de las políticas mediante emulaciones simples o lineales, sino que hay una mutación y transformaciones en sus viajes (Peck y Thodore, 2010), que son ensambladas con propósitos concretos (McCann y Ward, 2012). Por último he señalado que en estas movilidades y adopciones políticas existen discursos selectivos, ideas incipientes, modelos sintetizados (Peck y Theodore, 2010) en los que destacan la promoción de subjetividades neoliberales, prácticas de rendición de cuentas y términos "exitosos" como son: resiliencia, eficacia, efectividad y liderazgo para responsabilizar a los sujetos docentes como agentes para eliminar las desigualdades educativas en lugar de actuar sobre las causas estructurales o socioeconómicas de las desigualdades.

Referencias bibliográficas

AHMANN, C. (2015). Teach for all: Storytelling "shared solutions" and scaling global reform. Education Policy Analysis Archives, 23(45), 1-22.

BAILEY, P. L. J. (2015). Consultants of conduct: new actors, new knowledges and new 'resilient' subjectivities in the governing of the teacher. Journal of Educational Administration and History, 47(3), 232-250.

BALL, S. J. (2012). Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London and New York: Routledge.

BALL, S. J. (2012). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. Journal of Educación Policy, (1-18), DOI: 10.1080/02680939.2015.1122232.

BEECH, J. (2006). The theme of educational transfer in comparative education: A view over time. Research in Comparative and International Education, 1(1), 2–13.

BEECH, J. AND ARTOPOULOS, A. (2015). Interpreting the circulation of educational discourse across space: searching for new vocabularies. Globalisation, Socities and Education, (1-21), DOI: 10.1080/14767724.2015.1025713.

CAMICIA, S. P., AND B. M. FRANKLIN. (2011). What Type of Global Community and Citizenship? Tangled Discourses of Neoliberalism and Critical Democracy in Curriculum and Its Reform. Globalisation, Societies and Education, 9(3–4), 311–22.

CASTELLS, M. (1996). The rise of the network society. Oxford: Blackwell.

COLLIER, S. J. AND ONG, A. (2005). Global assemblages, anthropological problems. In A. Ong and S. J. Collier (Eds.), Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems (pp. 3-21). Malden: Blackwell.

DOLOWITZ, D. AND MARSH, D. (1996). Who learns what from whom: a review of the policy transfer literature. Political Studies, 44, 343–357.

EXE, (n.d.). Retrieved July 25, 2016 from http://programaexe.org/

FOUCAULT, M. (2008).The Birth of Biopolitics: Lectures at the College de France 1978- 1979. New York: Palgrave Macmillan.

FRASER, S. (1964) Jullien's plan for comparative education 1816-1817. New York: Columbia University.

FRIEDRICH, D. (2014). Global micro-lending in education reform: Enseñá por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. Comparative Education Review, 58(2), 296–321.

FRIEDRICH, D. (2016). Teach for All, Public-Private Partnerships, and the Erosion of the Public in Education, In A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry (pp. 160-174). London and New York: Routledge.

HARVEY, D. (2005). A brief history of neoliberalism. Oxford: Oxford University Press.

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. (2002). The future of the Capitalist State. Cambridge: Polity Press.

JESSOP, B.; BRENNER, N. AND JONES, M. (2008). Theorizing sociospatial relations. Society and Space, 26, 389- 401.

KRETCHMAR, K.; SONDEL, B. AND FERRARE, J. J. (2014). Mapping the terrain: Teach For America, charter school reform, and corporate sponsorship. Journal of Education Policy, 29(6), 742-759.

LARSEN, M. AND BEECH, J. (2014). Spatial Theorizing in Comparative and International Education Research. Comparative Education Review, 58(2), 191-214.

LATOUR, B. (2005). Reassembling the Social: An Introduction to Actor–network Theory. New York: Oxford University Press.

MCCANN, E. AND WARD, K. (2010). Relationality/territoriality: toward a conception of cities in the world. Geoforum 41(2), 175–184.

OLMEDO, A., BAILEY, P. AND BALL, S. J. (2013). To Infinity and Beyond…Heterarchical governance, the Teach For All network in Europe and the Making of Profits and Minds. European Education Research Journal, 12(4), 492-512.

ONG, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. Transactions of the Institute of British Geographers, 32(1), 3–8.

PECK, J., AND THEODORE, N. (2010). "Mobilizing Policy: Models, Methods, and Mutations." Geoforum, 41, 169–174.

PECK, J., AND THEODORE, N. (2012). Follow the Policy: A Distended Case Approach. Environment and Planning A, 44(1), 21–36.

PHILLIPS, D. (2004). Toward a theory of policy attraction in education. In G. Steiner-Khamsi (ed.), The global politics of educational borrowing and lending (pp. 54-67). New York: Teachers College Press.

SAURA, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. Revista de la Asociación de la Educación, 9(2), 248-264.

SAURA, G. (2016b). 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.

SCHRIEWER, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer, (ed.), Theories and methods in comparative education (pp. 25-83). Frankfurt: Lang.

SCHRIEWER, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), Theories and methods in comparative education (pp. 3–52). Bern: Lang.

SCHRIEWER, J. AND MARTINEZ, C. (2004): Constructions of internationality in education. In G. Steiner-Khamsi, (ed.), The global politics of educational borrowing and lending (pp.29-53). New York: Teachers College Press.

STEINER-KHAMSI, G. (Ed.). (2004). The Global Politics of Educational Borrowing and Lending. New York: Teachers College Press.

STEINER-KHAMSI, G. AND WALDOW, F. (Eds.). (2012). Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012. London and New York: Routledge.

STEINER-KHAMSI, G. (2015). La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos. In G. R. Ruiz & F. Acosta (Eds.), Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización (pp. 55-74). Barcelona: Octaedro.

TF. (n.d). Retrieved July 25, 2016 from https://www.teachfirst.org.uk/

TFA. (n.d). Retrieved July 25, 2016 from http://teachforall.org/en/about/vision-and-mission

TFA. (n.d). Retrieved July 25, 2016 from https://www.teachforamerica.org/

URRY, J. (2007). Mobilities. Cambridge: Polity Press.

EL DESARROLLO DE AUDIENCIAS EN LOS MUSEOS DE ARTE DE VALLADOLID

Ayala Aizpuru, Íñigo
Universidad de Deusto, Bilbao, España
iayala@opendeusto.es

Cuenca Amigo, Macarena
Universidad de Deusto, Bilbao, España.
macarena.cuenca@deusto.es

Resumen

El propósito de la presente investigación es realizar una estrategia general para mejorar la situación del desarrollo de audiencias en los museos de arte de Valladolid. Para ello, ha sido necesario un estudio concreto acerca de las principales bases teóricas y un exhaustivo análisis de la realidad para poder diagnosticar cuales son aquellos ámbitos sobre los que se debe actuar con mayor énfasis.

El desarrollo de audiencias. poco a poco, está tomando mayor importancia y, cada día son más los museos e instituciones culturales los que van tomando conciencia de la relevancia que implica este movimiento. Por eso, en el presente estudio no solo se han elaborado las bases teóricas relacionadas con los museos y el desarrollo de audiencias, sino que además se han incorporado ejemplos de buenas prácticas a nivel nacional e internacional para poder comparar la situación entre diferentes museos y los museos de arte de Valladolid.

Abstract

The purpose of this research is to present a general strategy to increase audience development in the arts museums of Valladolid. In order to identify the areas that need improvement, it has been necessary to study the main theoretical foundations in depth, and to run a thorough analysis of the current scenario.

Slowly but surely, audience development is gaining more importance. Every day, more and more museums and cultural institutions are starting to realize how significant this movement is becoming.

For this reason, this study does not only cover the theoretical aspects related to museums and audience development, but it also considers best practices applied at national and international level when comparing the situation between different museums and the art museums of Valladolid.

Palabras clave: desarrollo de audiencias culturales; nueva museología; museos de arte; experiencias de ocio; beneficios del ocio estético.

Keywords: cultural audience development; new museology; art museums; leisure experiences; benefits of aesthetic leisure.

Introducción

¿Qué pueden hacer los museos en la actualidad para ganar relevancia dentro de las prácticas de ocio cultural de la sociedad?

La presente investigación pretende dar respuesta a esta pregunta a través de la elaboración de un estudio pormenorizado del contexto teórico de los museos, la concepción y definición de la propia teoría del desarrollo de audiencias y la visión otorgada desde los estudios del ocio.

Gracias a este último enfoque se pretende dar valor al público dentro de las instituciones culturales. Desde la nueva museología se aboga por primar la calidad de las experiencias vividas por la audiencia por encima del número de visitantes (Alonso, 1999; Gutiérrez, 2012).

El objetivo general de la investigación es:

Proponer líneas de intervención para mejorar la gestión del desarrollo de audiencias en los museos de arte de Valladolid.

Además, se han planteado tres objetivos específicos dentro del objetivo general, cada uno de ellos está centrado en un punto clave dentro del trabajo:

- Objetivo específico 1: Analizar la literatura existente sobre la nueva museología, las experiencias de ocio estético y el desarrollo de audiencias para el desarrollo de un marco teórico de reflexión sobre el desarrollo de audiencias en los museos de arte.

- Objetivo específico 2: Explorar la opinión de los ciudadanos de Valladolid acerca de la asistencia a museos en general y a los museos de su ciudad en particular.

- Objetivo específico 3: Identificar la puesta en marcha de actividades relacionadas con el desarrollo de audiencias en los museos de arte de Valladolid, como pilar de la configuración de un diagnóstico de la realidad y una propuesta de intervención.

La estructura utilizada en la presente investigación se puede dividir en cuatro partes principales. La primera, está centrada en el marco teórico de las experiencias de ocio, la museología y el desarrollo de audiencias. La segunda, engloba el análisis, subdivido a su vez la parte del público y la de los directores de museos de arte de Valladolid. La tercera parte se compone por los resultados del análisis y la discusión de los mismos. El último apartado acoge la propuesta de intervención de acuerdo con el objetivo principal señalado anteriormente, y la reflexión final de la investigación.

1. Marco teórico

De acuerdo con el primer objetivo específico de la investigación: analizar la literatura existente sobre la nueva museología, las experiencias de ocio estético y el desarrollo de audiencias para desarrollar un marco teórico de reflexión sobre el desarrollo de audiencias en los museos de arte. Se ha procedido a examinar la literatura existente sobre: las experiencias de ocio en los museos, la nueva museología y el desarrollo de audiencias.

1.1. Las experiencias de ocio en los museos

Las experiencias de ocio posee grandes beneficios, se pueden dividir en tres categorías principales, sociales; de disfrute y formativos (Nantel en Colomer, 2013; Amigo, 2000; Carnwath y Brown, 2014; Driver y Bruns, 1999; Cuenca, 2014). En primer lugar, en los beneficios sociales destacan ejemplos como: la distinción social, la integración o las relaciones interpersonales. En los beneficios de disfrute se distingue: el disfrute emocional o estético, el intelectual, la evasión y el entretenimiento. Por último, los beneficios formativos están compuestos por la culturización general y el incremento de la cultura estética.

1.2. La nueva museología

El propósito de las teorías de las nueva museología es realzar el papel de las personas por encima del de los objetos, y considerar al patrimonio una herramienta al servicio de la sociedad y por tanto de las personas (Hernández, 2006).

Sola (en Hernández, 2006, pp. 162) defiende que la nueva museología es "una extensión de parámetros de la museología tradicional" y añade la necesidad de cambiar los museos, no actualizarlos. En la corriente línea de pensamiento, Díaz (2008) sostiene el cambio que deben experimentar los museos y convertirse en agentes sociales y culturales activos, en lugar de ser meros contenedores y conservadores del patrimonio.

La nueva museología engloba al museo dentro de un contexto, tanto geográfico como social. Estas teorías pretenden con su *praxis* relacionar el patrimonio con el territorio y la comunidad, dejando a un lado los términos de colección, edificio y público. Además, la nueva museología "debe apelar a las experiencias y sentidos" (Gutiérrez, 2012, pp. 37) y tener en cuenta al usuario, su opinión y participación; ya no solo como espectador pasivo, sino como *prosumidor*[1] (Pine y Gilmore, 2000), es decir, como un agente activo e interactivo fundamental dentro del proceso de comunicación de la museología.

Por eso, la museología se está convirtiendo en un medio educativo llamado a colaborar en la transformación de la sociedad con la creación

[1] Dicho término surge de la unión de los términos "productor" y "consumidor". Hace alusión al rol activo, participativo, que toma el consumidor en el proceso de producción, desde la toma de decisiones hasta generando recursos propios o difundiéndolos.

de la figura del educador dentro de la plantilla de los museos, o incluso de un departamento propio de educación (Rogers, 1998). Desde su papel pasado de inmovilismo, se está acercando a una postura mucho más dinámica que le está permitiendo reasentarse en las prácticas de ocio de la sociedad.

Si una de las funciones básicas de los museos de arte es acercar el patrimonio a los ciudadanos, se tiene que facilitar el contacto entre las obras y las personas, (Amigo, 2000), por ello, el lenguaje ha de ser accesible a todos los públicos, especialistas o no. En definitiva, la nueva museología aboga por un nuevo proceso de comunicación, donde el museo se adapta a sí mismo y permite al visitante un alto grado de participación (Alonso, 1999; Arrieta, 2013; Gutiérrez, 2012). No debería existir un monólogo museo visitante, ni un discurso entre ambos en el cual se trasmita información. Es necesario un canal interactivo, dinámico y vivo: museo visitante, donde discurran ideas, palabras y acciones, en el que ambos agentes tienen una gran participación.

1.3. El desarrollo de audiencias

Una de las instituciones más reconocidas mundialmente por su labor vinculada al desarrollo de audiencias es el Arts Council of England[2], que propuso la siguiente definición:

El término que describe la actividad llevada a cabo para satisfacer específicamente las necesidades de los públicos existentes y potenciales. También sirve de soporte a las organizaciones culturales para desarrollar relaciones continuas con el público. Incluye multitud de aspectos como la comercialización, la puesta en marcha, la programación, la educación, la atención al cliente y distribución. Se entiende por audiencia a los asistentes, visitantes, lectores, oyentes, espectadores, participantes, los alumnos y las personas que compran obras de arte[3] (Arts Concil of England, 2012, pp. 2)

La presente investigación ha buscado profundizar más en el propio concepto al igual que autores como Rogers (1998) y el de Cuenca-Amigo y Makua (2016) quienes han desarrollo el término a través de la intersección de varios ámbitos diferentes, debido a la complejidad que presenta. Por otro lado, también se ha buscado incrementar la presencia de aspectos concretos del desarrollo de audiencias como el marketing cultural (Colbert y Cuadrado, 2003; Colomer, 2011, 2013; Tomlinson y Roberts, 2011) y así poder profundizar en este ámbito dentro de la propuesta.

Desde el punto de vista global, Rogers (1998) sostiene que el desarrollo de audiencias en una combinación de la programación, en este caso de los museos, la educación y el marketing. Por su parte, Cuenca-Amigo y Makua (2016) distinguen

[2] Audiences development and marketing. Recuperado de: http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/pdf/gfta_info_sheets_nov_2012/Audience_development_and_marketing.pdf Fecha de consulta 08 diciembre 2015

[3] Traducción propia: 'The term audience development describes activity which is undertaken specifically to meet the needs of existing and potential audiences and to help arts organizations to develop ongoing relationships with audiences. It can include aspects of marketing, commissioning, programming, education, customer care and distribution.' 'Audience' includes attendees, visitors, readers, listeners, viewers, participants, learners and people who purchase works of art' (Arts Council of England, 2012,pp.2)

tres enfoques del desarrollo de audiencias que confluyen entre sí: el del marketing cultural, el de la experiencia artística y el enfoque social. Esta visión presenta una vinculación más real con los casos prácticos donde se puede observar la puesta en marcha de actividades ligadas al desarrollo de audiencias.

A lo largo de toda la investigación se ha trabajado sobre el concepto de marketing a través del proceso de comunicación que lleva a cabo el museo, desde la página web hasta la información de las cartelas de los museos, pasando por el modo de difundir y explicar las exposiciones, como por todos los programas informáticos diseñados para facilitar estos procesos (Colomer, 2011).

Gracias a la captación de datos cuantitativos y cualitativos del público las organizaciones pueden establecer una relación más concreta con el mismo y estudiar como acercarse al no público (Tomlinson y Roberts, 2011).

2. Análisis de la realidad

2.1. Metodología del análisis

El análisis de la realidad se plantea a partir de la aplicación de la metodología tanto cualitativa como cuantitativa. Primero se ha utilizado un cuestionario para conocer la opinión de los vallisoletanos. Después se ha entrevistado a los directores y directoras de los siguientes museos de arte e la ciudad: el Museo de San Joaquín y Santa Ana; el Museo Patio Herreriano; el Museo de Valladolid y el Museo Nacional de Escultura; el Museo Diocesano y de la Catedral; el Museo Oriental y el Museo de Santa Isabel.

Las entrevistas realizadas la ciudadanía se han elaborado a partir de un cuestionario online. Las preguntas tenían como finalidad conocer su opinión respecto a los museos per se, tanto de Valladolid, como de fuera; la manera en la que estos se dan a conocer y difunden sus actividades, y, por último, como mejorarían los museos de la ciudad.

Las entrevistas en profundidad a los directores y directoras de los museos de arte tienen una finalidad compleja, en primer lugar, conocer la opinión de los mismos acerca del estado de los museos y del interés generado en la sociedad. Después, a través de las respuestas otorgadas se pueden identificar tres realidades diferentes: la gestión interna del museo, el grado de relación comparte con los postulados del desarrollo de audiencias, y las acciones que se pueden llevar a cabo para mejorar su situación general.

2.2. Resultados del análisis

A la vista de los resultados obtenidos en el cuestionario, cabe mencionar como existe un interés por los ciudadanos en los museos, dicho interés se ve reflejado en la asiduidad de frecuencia a museos existente cuando se sale de la ciudad. Por otro lado, dicha frecuencia disminuye notablemente dentro de Valladolid. Los motivos que refleja el análisis se pueden resumir en el carácter estanco de los museos, la falta de interés generada en los públicos y la mala comunicación y difusión de la actividad cultural.

En cuanto a los resultados de las entrevistas se observa como existe una voluntad de cambio por parte de los museos, aunque sostienen que por falta de recursos no lo llevan a cabo. Además, señalan la falta de presupuesto que les limita en sus actividades. A pesar de que se han identificado actividades ligadas al desarrollo de audiencias, estas están aisladas dentro de la programación y no se prolongan en el tiempo.

2.3. Discusión del análisis

Una vez analizados los resultados de los cuestionarios y las entrevistas se ha procedido a elaborar un diagnóstico de los puntos fuertes y débiles de la situación de los museos de arte en Valladolid.

Tabla 1: Puntos fuertes y puntos débiles de los museos en Valladolid

Puntos fuertes	Puntos débiles
Vida cultural variada de la ciudad Variedad de museos Existen iniciativas previas (Noche blanca de los museos) Ejemplos encontrados de buenas prácticas Interés de los museos por su público (aunque no se materializa siempre) Interés del público en museos	Gran parte de los museos de carácter religioso (4 de 7) Falta de recursos: económicos Falta de recursos: conocimientos Falta de recursos: comunicación deficiente No llaman la atención a los ciudadanos No conocen la experiencia de la audiencia

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, la oferta de los museos es amplia, a pesar del carácter religioso de muchos de ellos. Además, se ha observado como los museos han incorporado en sus actividades un enfoque social, tal y como aboga la nueva museología (Alonso, 1999; Gutiérrez, 2012). Este enfoque social coincide en gran medida con lo propuesto por Cuenca-Amigo y Makua (2016) como uno de los ámbitos principales en los que se basa el desarrollo de audiencias. Otros autores como Rogers (1998) matizan más el enfoque social y lo delimitan a programas educativos. Esta delimitación coincide en gran medida con las actividades más visibles relacionadas con la educación y propuestas por la mayoría de los museos analizados. Aunque se han detectado gran cantidad de actividades propuestas por los museos con un carácter más social que educacional.

El interés del público por los museos y viceversa es fundamental para poder establecer una comunicación, por este motivo, una buena estrategia de desarrollo de audiencias tiene que saber quien visita al museo, de este modo también se sabe quien no (Colomer, 2013) y gestionar los datos de la mejor manera posible y recibir el feedback sobre la experiencia de la audiencia (Tomlinson y Roberts, 2011). Es en este sentido donde se ha detectado mayor falta de conocimiento por parte de los museos: la obtención, la gestión y el uso de los datos potenciales surgidos de la visita a los museos.

Otros puntos débiles son las estrategias de marketing y comunicación utilizadas por los museos. Es uno de los pilares fundamentales del desarrollo de audiencias, una mala gestión de estos aspectos repercute en todo el conjunto. Por un lado no llama la atención del público (Colomer, 2013), por otro lado, no se efectúan campañas de comunicación efectivas para todos los públicos, sino que se hacen centradas en aquellos públicos que poseen un interés a *priori* en la oferta (Colbert y Cuadrado, 2003; Leal y Quero, 2011; Tomlinson y Roberts, 2011).

3. Líneas de intervención y propuesta

La propuesta cumple con el objetivo general de la investigación de proponer líneas de actuación para la mejora del desarrollo de audiencias. Cada una de estas líneas de intervención está basada a su vez en el análisis realizado y en la propia literatura referenciada en la investigación. Las seis categorías son las siguientes:

- Planes y estrategias de comunicación: en este apartado se busca aunar los esfuerzos de los museos en materias de comunicación para mejor de manera global. Crear un sistema de comunicación conjunta para que a la audiencia le sea más fácil acceder a la oferta y valorar las diferentes opciones.

- Conocimiento del público y sus experiencias: este aspecto es fundamental, los museos deben conocer los impactos de sus actividades para poder mejorar. Además tienen que saber que tipos de público tienen, ordenarlos por categorías y segmentarlos para poder acercase a cada uno de ellos de manera diferente.

- Nuevos recursos económicos: cada museo posee una fuente de financiación diferente. Es importante que para poder llevar a cabo acciones conjuntas, mejoras y eventos colectivos; exista una financiación externa a través de patrocinios, que sufrague los gastos generados y además permita a los especialistas del sector seguir formándose.

- Acciones de museología: no todos los museos cuentan con personal suficiente para poder cubrir todas las actividades. Por eso, se aboga por crear grupos de trabajo que puedan colaborar con los museos que lo necesiten en momentos o acciones concretas, como por ejemplo los educadores de los museos o los departamentos de comunicación.

- Adaptabilidad de infraestructuras y contenidos: es necesario adaptar las infraestructuras de todos los museos, pero además adecuar los contenidos a todos los públicos, desde los expertos hasta los que carecen de experiencia.

- Acciones conjuntas de los museos: para fortalecer su presencia en la ciudad es necesario dar una imagen conjunta, superando diferencias entre ellos. Para ello se proponen incrementar el número de eventos conjuntos existentes y además otorgar a cada celebración un extra, como por ejemplo ligar los museos con la música, la gastronomía o aspectos técnicos y artísticos.

Discusión y conclusiones

Como conclusión, es importante destacar que desde el primer momento de la investigación se han identificado pequeñas acciones ligadas al desarrollo de audiencias. El principal obstáculo de estas acciones es su falta de continuidad en el tiempo y su afianzamiento dentro de los propios museos. Por este motivo, la propuesta de esta investigación también pretende convertir al desarrollo de audiencias en la base de trabajo de todos los museos. De este modo se podrán coordinar los esfuerzos existentes dentro de cada museo y con el resto de museos de la ciudad. v

Este estudio ha pretendido analizar la situación teórica de las experiencias de ocio, la museología y el desarrollo de audiencias; para enfrentarla a la realizad de los museos de arte de Valladolid. De este modo, se estudiar la situación en la que se encuentra la teoría en un nivel práctico, y así poder proponer unas líneas de intervención que permita mejorar a los museos su gestión de audiencias.

Referencias bibliográficas

ALONSO, L. (1999). Introducción a la nueva museología. Madrid: Alianza.

AMIGO, M.L. (2000). El arte como vivencia de ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.

AMIGO, M.L. (2014). Ocio estético valioso. Bilbao: Universidad de Deusto.

ARRIETA, I. (ed) (2013). Reinventando los museos. Bilbao: Universidad del País Vasco.

ARTS COUNCIL OF ENGLAND (2012). Audiences development and marketing. Recuperado de:http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/pdf/gfta_info_sheets_nov_2012/Audience_development_and_marketing.pdf Fecha de consulta 08 diciembre 2015.

ASIMÉTRICA (2011) I Conferencia anual de marketing de las artes. Recuperado de: http://www.marketingdelasartes.com/2011/calidad-artistica-publicos-tecnologia. Fecha de consulta: 08 diciembre 2015.

CARNWATH, J.D. Y BROWN, A.S. (2014). Understanding the value and impacts of cultural experiences. London: Arts Council of England. Recuperado de: http://gesculcyl.org/wp-content/uploads/2015/06/Understanding.pdf. Fecha de consulta: 30 de abril de 2016.

COLBERT, F. Y CUADRADO, M. (2003). Marketing de las Artes y la Cultura. Barcelona: Ariel.

COLOMER, J. (2011). La gestión de públicos culturales en una sociedad tecnológica. Periférica revista para el análisis de la cultura y el territorio. Recuperado de: http://www.gestorsculturalsib.org/wp-content/uploads/2011/10/la-gestion-de-publicos-culturales-en-una-sociedad-tecnologica-jaume-colomer.pdf Fecha de consulta: 10 de abril de 2016.

COLOMER, J. (2013). La formación y gestión de públicos escénicos en una sociedad tecnológica. Madrid: Fundación Autor.

CUENCA-AMIGO, M. Y MAKUA, A. (2016). Audience Development: A cross-national comparison. Academia Revista Latinoamericana de Administración (ARLA), En prensa.

CUENCA, M. (2014). Ocio valioso. Bilbao: Universidad de Deusto

DÍAZ, I. (2008). La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas. Gijón: Trea.

DRIVER, B. L. Y BRUNS, D. H. (1999). Concepts and uses of benefits approach to leisure. En E. L. Jackson y T. L. Burton (Eds.), Leisure studies : prospects for the twenty-first century (pp. 349-369). State College, Pennsylvania: Venture Publishing.

GUTIÉRREZ, A. (2012). Manual práctico de museos. Gijón: Trea,

HERNÁNDEZ, F. (2006). Planteamientos teóricos de la museología. Gijón: Trea

LEAL, A., Y QUERO, M. J. (2011). Manual de marketing y comunicación cultural. Cádiz. Universidad de Cádiz. Recuperado de http://www.observato-rioatalaya.es/pdfonline/2010/p44/index.html Fecha de consulta: 11 de noviembre, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España. (2014-2015). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/ehc/2014-2015/Encuesta_de_Habitos_y_Practicas_Culturales_2014-2015.pdf Fecha de consulta: 19 de febrero de 2016.

PINE II, B.J. Y GILMORE, J.H. (2000). La Economía de la Experiencia. Barcelona: Granica.

ROGERS, R. (1998). Audience Development: Collaborations between Education and Marketing. London: Arts Concil of England.

TOMLINSON, R. Y ROBERTS, T. (2011). Aforo completo. Cómo convertir los datos en audiencias. Madrid: Ediciones y Publicaciones Autor.

REORIENTANDO LA EDUCACIÓN COMPARADA EN EL ÁMBITO DOCENTE. VALIDANDO EL PRESENTE, CONSTRUYENDO EL FUTURO

Cobano-Delgado Palma, Verónica
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
cobano@us.es

Sánchez Lissen, Encarnación
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
eslissen@us.es

Resumen

En este trabajo analizamos los datos obtenidos a partir de un cuestionario sobre la enseñanza de la educación comparada y materias afines en el que participaron profesores que imparten, actualmente, dichas materias.

Es nuestra intención dar a conocer la opinión que tiene el profesorado que imparte estas materias en los nuevos Grados, atendiendo entre otras a las siguientes dimensiones: valoración de su actividad docente, consideraciones en torno a la naturaleza de esta disciplina, estilos docentes del profesorado, inconvenientes para lograr una enseñanza de calidad, características que definen su metodología y modelos de evaluación.

A lo largo del estudio hemos comparado los resultados de nuestro trabajo con los obtenidos en el estudio de Ferrer y Naya (2010).

Abstract

In this paper we have analyzed the results of a questionnaire about the teaching comparative education and others related subjects.

We show the teacher's opinion about these subjects in the new degrees, and how is theirs teaching according to the following dimensions: assessment of their teaching, considerations about the nature of this discipline, teaching styles of teachers, obstacles to ensuring quality education, characteristics of its methodology and assessment models.

Throughout the study we have compared the results of this research with the results of Ferrer & Naya (2010) study.

Palabras clave: Enseñanza de la educación comparada, práctica docente, opinión del docente.

Keywords: Teaching of comparative education, teaching practice, teacher's point of view.

Introducción

Con la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la universidad ha quedado marcada por los nuevos procedimientos, por metodologías renovadas y por nuevas estrategias para la enseñanza de las materias y para el día a día de la docencia. Se trata de una etapa especialmente significativa aunque en torno a ella se siguen conservando ciertos elementos de antaño, se mantienen determinados modelos académicos e incluso, permanecen no pocos valores históricos. Todo ello, en una lucha constante entre lo nuevo y lo viejo, lo práctico y lo teórico, lo clásico y lo actual. Nada de ello será contraproducente si la institución se sabe adaptar a los movimientos de la sociedad y sabe calibrar los nuevos retos académicos. Es posible que la universidad y más aún, buena parte de la actividad docente que se desarrolla en sus aulas, se encuentre cargada de mitos. Algunos, envueltos en la realidad más pragmática otros, en ideales e ilusiones quiméricas, aunque en el fondo, todos están marcados por la calidad de las aspiraciones, por el deseo de lograr una universidad de excelencia. En este proceso de cambio se llegan a alterar algunos elementos del sistema pero se mantienen los principios básicos que dan solidez y garantizan el crecimiento de la universidad. Con todo, "la reforma de la enseñanza debe conducir a una reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza" (Morin, 2002:21). Esta dualidad impregna el quehacer de los docentes e influye en su modelo de enseñanza.

Realmente, "la primera década del siglo XXI ha sido una etapa de grandes transformaciones para las universidades europeas en general y para las españolas en particular" (Pérez-Cabaní, Juandó y Palma, 2014:15). Con todo, la apuesta de cambio y de construcción de un nuevo modelo universitario tiene entre sus principales desafíos, a la calidad. Para consolidar esta propuesta, la reforma emprendida sugiere un nuevo estilo de formación; una formación que no solo afecta a los procesos, a los procedimientos, sino también a los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Probablemente hayamos querido llevar a cabo una mudanza en la universidad pero sin alterar excesivamente sus muebles, los espacios, los contenidos y todos los elementos que han definido la institución en su época anterior. Propiciar cambios en una organización tan extensa como ésta es bastante complejo. Es necesario saber adaptar las nuevas necesidades a la realidad y a los objetivos del momento. Por lo general, los cambios en las organizaciones suelen suscitar modificaciones y alteraciones en sus estructuras, en sus componentes e incluso en las estrategias que siguen los participantes. Todas estas circunstancias pueden interferir en los objetivos y resultados de la misma (Hannan & Freeman, 1977; Havelock & Huberman, 1980; Fullan y Stiegelbauer, 1991; Havelock & Zlotolow, 1995; Fullan & Smith, 1999). Como sabemos, la enseñanza universitaria está envuelta en buena parte de estos procesos de cambio y con este estudio nos disponemos a comprobar cómo incide en la enseñanza y también en el aprendizaje de determinadas disciplinas.

Forjados en este nuevo escenario analizamos cuáles son los elementos que caracterizan la enseñanza de la Educación Comparada y de otras materias afines, en la universidad española; disciplinas, todas ellas, que forman parte de los títulos de Grado en Educación.

A lo largo del tiempo, desde que inició su periplo por la universidad española, un amplio número de estudios e investigadores han analizado la presencia de la Educación Comparada como asignatura en la universidad (Ruiz Berrio, 1975; Tusquets, 1975; González, 1991; Ferrer, 1996; Ancheta, 2005; García Garrido, 2005; Valls, 2005; Fernández García, 2006; Naya, Ferrer y Martínez Usarralde, 2009; Ferrer y Naya, 2010; Fernández García, 2014). En cada caso hemos aprendido a valorar su idoneidad y a reconocer los distintos discursos académicos que se han elaborado en torno a esta materia.

1. Fundamentación teórica

Diversas investigaciones como las de Ancheta (2005), Martínez Usarralde (2008) o la de Ferrer y Naya (2010) han analizado, en distintas etapas de los estudios universitarios, el panorama académico de la Educación Comparada y materias afines. Junto a ellos, también otros se han centrado en examinar los contenidos y descriptores que aparecen en los planes de estudio, en los documentos que se publican en los programas VERIFICA de las universidades y aprobados por la ANECA (Ferrer y Naya, 2010) sobre las competencias que sobresalen en el conjunto de esta disciplina (Fernández, 2006) o los programas y proyectos docentes emitidos por el profesorado cada curso académico. Sin profundizar, en este momento, en la diversidad de contenidos extraídos de estos análisis, sí cabe reconocer tras ellos, un escenario en el que prevalece la dimensión globalizadora pero dónde conviven elementos de una perspectiva más funcionalista y constructivista frente a una dinámica más conservadora. Todo ello impregna de una u otra manera, los bloques relacionados con la metodología, los recursos o la evaluación de contenidos. A esto último y a pesar de lo innovador de esta materia, a veces, por cuestiones meramente organizativas, permanecemos en el inmovilismo lo que impide crear nuevos escenarios para el desarrollo de la enseñanza en el aula. En ese conjunto de estrategias que utiliza cada profesor debemos reconocer, como dicen García Garrido, García Ruiz y Gavari Starkie (2012:66) que, "no todo lo que hace referencia a algún aspecto de la educación internacional es educación comparada". Ésta va mucho más allá e integra dimensiones de la educación internacional.

Realmente, al considerar la incorporación de esta materia en los planes de estudio sobresale que la Educación Comparada ha asumido nuevas particularidades motivadas, no solo por este proceso de Bolonia, si no por los cambios vertebrados en la propia disciplina. Por tanto, se trata de cambios institucionales y cambios disciplinares. Analizamos ambas vertientes.

Como es conocido, la presencia de la Educación Comparada en el ámbito universitario no inicia su andadura a partir del Espacio Europeo ni tampoco se trata de una disciplina que emerge de la universidad española. Hay que remontarse al curso 1899/1900 y específicamente a la Universidad de Columbia, para encontrar los primeros andares de esta disciplina por el ámbito universitario. En el caso español, la incorporación de la Educación Comparada como asignatura se sitúa en el curso 1968/1969 en la licenciatura de Pedagogía en la Universidad Complutense

de Madrid[1]. Otros antecedentes ya históricos, sociales e institucionales también marcaron la presencia de esta materia en los estudios universitarios. Así reconoce Vega (2011:24) que "el origen de los estudios educativos comparados está vinculado al institucionismo pedagógico".

Y en cuanto a los cambios que subyacen en la propia disciplina encontramos que algunos de ellos están en consonancia con su propia identidad, con las perspectivas de esta materia, los objetivos y la naturaleza de la misma. Son cambios que han afectado también a su denominación e incluso, a la vinculación que ha tenido con otras materias. Todos ellos son muy significativos en la configuración de la disciplina, en los cambios que ésta pueda sufrir y por tanto, es interesante analizarlo desde el cuestionario que planteamos en este estudio.

De los cambios y modificaciones que ha experimentado nuestra disciplina ya se ha ocupado extensamente Cowen (1990, 2009) al incidir "sobre la metamorfosis de las instituciones y de los procesos sociales" (Manzón, 2014:127). Una pluralidad que más allá de quebrar su proceso de construcción, enriquece el sentido restringido de la Educación Comparada.

Estas dos dimensiones influyen, en mayor o en menor medida, en la enseñanza de esta materia y así lo podemos comprobar en los resultados aportados por los participantes en este estudio. Se justifica que la evolución que ha experimentado la Educación Comparada, como una materia básica en la formación de estudiantes del ámbito de la educación, ha sido diversa. Su presencia y relevancia en el ámbito universitario mantiene un carácter cíclico de altas y bajas y, en algunos casos, incluso resulta algo indeterminada. Realmente, la Universidad de Columbia fue una impulsora infalible de esta materia, así como de los profesionales y especialistas que enseñaron e investigaron en torno a la misma. Sin embargo y aunque su oportunidad parecía evidente, las circunstancias propiciaron una pluralidad de denominaciones.

Pero los cambios que se han generado, no solo se han centrado en las nuevas denominaciones de las carreras, también en el número de años de realización de las mismas, en la distribución de créditos, en los recursos y metodologías utilizadas o en las nuevas estrategias de evaluación. Y cada uno de estos indicadores ha afectado, en mayor o menor medida, a los modelos adoptados por parte de los docentes para la enseñanza de cada una de las materias. La Educación Comparada no es una excepción y por tanto, también ha participado ampliamente del nuevo encuadre disciplinar que ha propiciado dicho EEES. En este ámbito, tal como reconocen Pereyra, Luzón y Sevilla (2006:113), "el cambio más llamativo en el panorama universitario español es de carácter cuantitativo que, por otra parte, tiene evidentes repercusiones cualitativas e incluso estructurales".

[1] Tal como describen Ferrer y Naya (2010), la asignatura de Educación Comparada surge en la universidad española, en *"El Plan de Estudios de 1944, elaborado por la Sección Pedagógica de Madrid, modificado en 1968, donde se recogía por primera vez la asignatura de Educación Comparada como asignatura obligatoria en la especialidad "Organización de la enseñanza" y como optativa en las especialidades de "Orientación escolar y profesional" y "Educación Especial"* (p. 135).

Tabla 1. Criterios para analizar la evolución de la Educación Comparada

Criterios de evolución	EDUCACIÓN COMPARADA			
	Aproximación "clásica"		Aproximación "posmoderna"	
FORMA	¿Qué ocurre?	Estudios descriptivos	Estudios interpretativos	Por qué ocurre lo que ocurre (búsqueda de factores explicativos)
TEMPORALIDAD	En un momento determinado	Estudios estáticos	Estudios dinámicos	En diversos momentos desde una perspectiva evolutiva
ÁMBITO	En diferentes países	La unidad de comparación es exclusivamente nacional	La unidad de comparación puede ser: Inter-Nacional, Nacional e Intra-Nacional	En diferentes regiones del planeta, en diferentes países o dentro de un país
OBJETO	En la enseñanza formal (la escuela)	Se observan los sistemas educativos	Se observan diversas realidades educativas	Dentro y fuera de la escuela (Enseñanza Formal y No Formal)

Fuente: Valle (2012:111)

Básicamente, en la actualidad, como reconoce Valle (2012), ya no se entiende la Educación Comparada como meramente descriptiva y estática, sino que debe ir de la mano de la interpretación de los fenómenos analizados.

2. Planteamiento del problema y objetivos del estudio

Bajo el panorama que nos presenta la revisión de la literatura de esta temática formulamos un objetivo centrado en *conocer la opinión de los profesores sobre la enseñanza de la Educación Comparada y otras materias afines, además de valorar nuevas iniciativas e innovaciones asociadas a la enseñanza de estas materias en la universidad.* Ambos aspectos son coyunturales sobre los resultados obtenidos en este estudio.

Asimismo, la *finalidad* de la investigación se ha centrado en proporcionar información sobre la realidad actual que define a la Educación Comparada, valorar las diferencias con procesos similares consultados en otro momento y compartir los estilos docentes del profesorado así como las características de su perfil.

3. Método

Nuestro corpus de estudio lo han conformado los docentes de Educación Comparada y materias afines en las universidades públicas españolas.

Para ello, y siguiendo las claves de un estudio descriptivo y también de carácter comparativo, hemos utilizado una adaptación del cuestionario sobre la docencia en *Educación Comparada y/o Internacional o materias afines en los planes de estudio de Magisterio, Pedagogía y Educación Social, elaborado por F. Ferrer y L.M. Naya* en el marco de unas Jornadas de Docencia e Investigación organizadas por la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) en septiembre de 2009[2], coincidiendo con el inicio de los nuevos grados universitarios. Nos fijamos en él para valorar aquellos elementos más significativos que atañen a la enseñanza de esta materia y reconocer algunas semejanzas y también diferencias que caracterizan al momento actual[3]. Dicho cuestionario se difundió vía on line y los resultados se recogieron al inicio del curso 2015-2016.

La muestra la integran un total de 28 profesores pertenecientes a 17 universidades españolas. Todos ellos tienen docencia en la asignatura de Educación Comparada o bien, en otras materias afines.

4. Resultados del estudio

De los bloques de preguntas que conformaron el cuestionario, seleccionamos aquellas que aportan resultados más relevantes en este estudio.

Denominaciones de las materias implicadas en este estudio

Si atendemos a la información que nos trasladan los profesores, estas asignaturas aparecen con una presencia desigual en los distintos Grados. Mayoritariamente se encuentran en el Grado de Pedagogía, dónde se adscriben el 51,4% de las materias mencionadas. Parece lógico que predomine en esta titulación si atendemos a las características de estos estudios, a su

[2] Buena parte de los resultados obtenidos se publicaron posteriormente en la Revista REICE. Ferrer, F. y Naya L.M. (2010). La enseñanza de la Educación Comparada en España. Historia y presencia en los nuevos Grados de Educación. REICE, vol. 8, nº. 2, 133-147.

[3] En las Jornadas sobre Docencia e Investigación que organizó la SEEC el 20 de noviembre de 2015 en la UNED en Madrid, se presentó una primera muestra de los datos de este estudio.

dimensión o a la naturaleza y objetivos que se cubren con esta formación. Influye también que la Educación Comparada iniciara su camino en la universidad en la antigua Licenciatura de Pedagogía. Aquella esencia aún permanece.

El resto de asignaturas aparecen adscritas, por este orden, al Grado en Educación Social y Educación Infantil (21,6% en cada caso), Educación Primaria, Educación Social y Trabajo Social (2,7% en cada caso).

A la vista de la información que nos proporciona el profesorado observamos la escasa presencia de materias de este perfil que existen en los grados de formación del profesorado. Realmente, tan solo aparecen materias afines a la Educación Comparada, una circunstancia que nos hace sospechar de la insuficiente preparación que tienen los futuros docentes en relación a una perspectiva internacional de la educación.

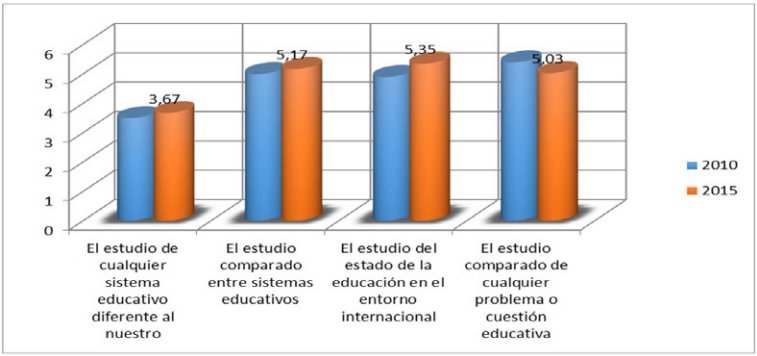
El objeto de estudio de la Educación Comparada

Analizar el *objeto de estudio* de la Educación Comparada ha sido uno de los temas estrellas abordados a lo largo de la historia, considerando tanto la parte más intrínseca de la disciplina como la identidad metodológica (Schriewer, 2002; Dávila y Naya, 2006; Fernández García, 2006). Ciertamente, no es un tema menor si valoramos el lugar que éste ocupa en la consideración de ciencia y la influencia que tiene en la construcción de una disciplina. Su condición nos permite además, profundizar en las distintas perspectivas que se analizan desde la Educación Comparada. A este respecto se proponen en el cuestionario distintas opciones que valoramos a continuación.

Nos planteamos en primer lugar la siguiente pregunta: *¿Cómo perciben los profesores el objeto de estudio de esta disciplina?* De las opciones presentadas y puntuadas entre los gradientes (0-6), la opción dominante hace referencia a: *El estudio del estado de la educación en el entorno internacional* (5,35). *El resto de respuestas, en orden de importancia han sido: El estudio comparado entre sistemas educativos* (5,17), *El estudio comparado de cualquier problema o cuestión educativa* (5,03) y, finalmente, *El estudio de cualquier sistema educativo diferente al nuestro* (3,67).

Aunque podemos encontrar datos muy similares con las respuestas emitidas en el estudio de Ferrer y Naya (2010), sin embargo, existen algunas diferencias interesantes. Coincide, casi en su totalidad, la opción menos puntuada. Con el resto de valores existen matices. Lo vemos en el gráfico en el que aparecen ambas versiones:

Gráfico 1. La Educación Comparada en relación a su objeto de estudio



Fuente: Elaboración propia

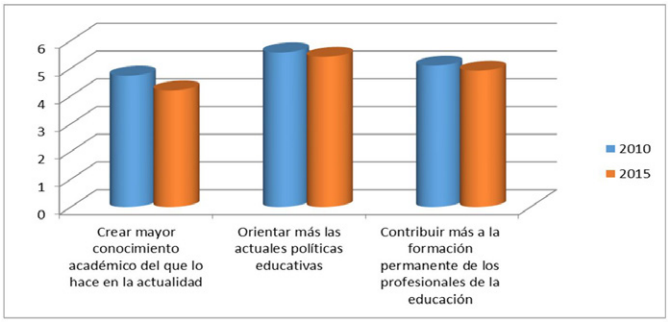
La Educación Comparada en relación a su finalidad

Atendiendo a los resultados expuestos en el apartado anterior, encontramos sentido a las respuestas obtenidas en esta pregunta sobre la finalidad de esta disciplina. Entre las opciones barajadas, la que alcanza un mayor acuerdo es la opción: *Orientar más las actuales políticas educativas* (5,42). *Le siguen en orden de importancia: Contribuir más a la formación permanente de los profesionales de la educación* (4,92) y *Crear mayor conocimiento académico del que lo hace en la actualidad* (4,21). Estos mismos gradientes se repiten en el caso del estudio de Ferrer y Naya (2010) y casi con el mismo porcentaje. Lo veremos en la siguiente gráfica. En todo caso, el grado de acuerdo que existe en las tres afirmaciones es bastante homogéneo a la vez que muy elevado. Por tanto, los grados 4, 5 y 6 colman mayoritariamente cada una de las opciones señaladas.

En la segunda opción más puntuada se matiza, aún más, que la Educación Comparada es un instrumento valioso o un poderoso auxiliar de la política educativa de los gobiernos a la que se adscriben tantos comparatistas. Una opción que nos invitaría a valorar, como señalan muchos comparatistas, cuál es realmente la finalidad más práctica e intervencionista de la Educación Comparada.

De hecho, al hablar de la finalidad pensamos también en la *utilidad* y si valoramos, como señala Leoncio Vega que el público preferente de los estudios comparados es *aquel que procede de las administraciones y el sistema político* (Vega 2011:37), podemos entender más vivamente que esa segunda opción haya sido la más valorada. Esa capacidad que tiene la Educación Comparada para orientar las políticas educativas nos acerca también a la emergencia de la globalización. En este sentido, los profesores australianos Lingard y Rawolle, cercanos a las teorías de Bordieu, manifiestan que una de las principales consecuencias de la globalización ha sido el impulso a una nueva ciencia de Política Educativa Global que algunos ya están denominando *Globología* (García, 2012).

Gráfico 2. La Educación Comparada en relación a su finalidad



Fuente: Elaboración propia

Seguir apostando como finalidad por atender y orientar las actuales políticas educativas, parece una realidad. Así comprobamos la importancia que tienen, en torno a esta temática, los estudios publicados por diversas instituciones y la influencia de los organismos supranacionales. A través de ellos se canalizan buena parte de las políticas emitidas en cada caso, en cada país.

Discusión y conclusiones

Al finalizar este trabajo y estudiar de manera comparativa los datos obtenidos en ambas investigaciones, se aprecia una cierta continuidad en los modos de valorar, identificar e incluso enseñar la materia o materias, tal como se ha venido haciendo tradicionalmente. Quizá cabe plantearse por qué se sugieren tan pocos cambios. Pero en cualquier caso, a pesar de este nivel de semejanza, es necesario reconocer que la Educación Comparada sigue en evolución y que los resultados de este estudio nos debe permitir seguir *Re-inventando la Educación Comparada*, si empleamos la expresión utilizada por Martínez Usarralde (2005) o *Re-imaginando,* en expresión de Ninnes y Mehta (2004) dado que se sugieren nuevas utilidades. Y siguiendo con esta consideración, también podríamos indicar que estudios de este tipo son el *GPS de la Educación Comparada* ya que con ellos estamos *Re-calculando*, al encontrar nuevos rumbos y nuevos caminos que nos acerquen a la meta ideal. Pero ojo, como cualquier GPS, no nos olvidemos de actualizar ni adaptar el sistema a cada momento ya que si caminamos sin renovarnos, no alcanzaremos la meta.

De manera resumida, los aspectos más significativos son los siguientes:

1. No existen grandes diferencias entre los estilos de enseñanza que reflejan los docentes que participaron en el estudio sobre la enseñanza de la Educación Comparada y materias afines publicado por Ferrer y Naya (2010) y el estudio actual.

2. La mayor presencia de esta disciplina y de otras materias afines se encuentra en los títulos de Grado en Pedagogía. Por el contrario, está poco representada en los estudios de formación del profesorado. Una circunstancia que percibimos como un elemento negativo para la formación de los estudiantes que se preparan para el ámbito de la enseñanza.

A partir de los datos aportados por el profesorado prevalece, como objeto de estudio de esta disciplina, la consideración sobre *El estudio del estado de la educación en el entorno internacional,* una tendencia que refleja la perspectiva global que comparten muchos comparatistas y que abren una puerta a estudiar los elementos que integran los sistemas escolares y no solo al sistema educativo en sí. En cualquier caso compartimos con García Ruiz (2012), Martínez Usarralde (2006), la necesidad de una relación de equilibrio entre la Modernidad y la Postmodernidad que evite planteamientos rupturistas o excluyentes, que en nada benefician el desarrollo y posicionamiento de esta disciplina.

Y como finalidad, hay cierto grado de acuerdo al considerar la opción: *orientar más las actuales políticas educativas*, como opción preferente ya que ha sido puntuada, en todos los casos, por encima de 4. Esta tendencia nos resulta muy significativa para valorar la dirección que en estos momentos toma la Educación Comparada y para apreciar el carácter vivo y dinámico de la misma. Una circunstancia que obliga, a unos y otros, a estar continuamente actualizados.

3. En el campo de las innovaciones, sabemos que la práctica reflexiva del docente es el motor para cualquier innovación; también en este ámbito de la Educación Comparada se apuesta por llevar a cabo innovaciones que logren involucrar al docente y que, a su vez, acerque los estudiantes a la realidad de otros países. Para ello, estrategias basadas en una participación directa, visitando escenarios educativos diversos, son una de las claves. En la línea de Larsen (2010) se estimula a desarrollar la creatividad y la curiosidad en Educación Comparada evitando de esta forma, cualquier inmovilización que pueda aletargar sobremanera a la Educación Comparada y materias afines. Los proyectos de innovación deben ser dinamizadores para estos

logros. Con todas estas iniciativas, podemos seguir construyendo el futuro de la Educación Comparada.

Referencias bibliográficas

ANCHETA, A. (2005). Problemas, desafíos y tendencias en la Educación Comparada como materia de la formación inicial del profesorado en las universidades españolas. En VVAA. Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano. IX Congreso Nacional de Educación Comparada (pp. 25-35). Granada: Grupo Editorial Universitario.

COWEN, R. (1990). The national and international impact of comparative education infrastructures. En W.D. Halls (Ed.), Comparative Education: contemporary issues and trends (pp. 321-352). London and Paris: Jessica Kingsley Publishers/UNESCO.

COWEN, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational Processes: and their shape-shifting? Comparative Education Review, 45 (3), 347-365.

DÁVILA, P y NAYA, L.M. (2006). Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada. Revista de Educación, 340, 1009-1038.

FERNÁNDEZ GARCÍA, C.M. (2006). Educación comparada y Espacio Europeo de Educación Superior. Una nueva perspectiva vinculada a las competencias. Revista Complutense de Educación, 17, (2), 169-186.

FERNÁNDEZ GARCÍA, C.M. (2014). La asignatura Educación Comparada en el proceso de Bolonia: un estudio exploratorio de la opinión de los estudiantes. Revista Española de Educación Comparada, 23, 183-201.

FERRER, F. y NAYA, L.M. (2010). La enseñanza de la Educación Comparada en España. Historia y presencia en los nuevos Grados de Educación. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8, 2, 133-147.

FULLAN, M. & STIEGELBAUER, S. (1991). The New Meaning of Educational Change. Londres: Casell.

FULLAN, M. & SMITH, G. (1999). Technology and the Problem of Change. Recuperado de http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396041050.pdf

GALÁN, A.; GONZÁLEZ GALÁN, Mª. A. y ROMÁN, M. (2012). La irrupción del factor comunitario en el perfil del profesorado universitario. Bordón, 64 (3), 133-148.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (2005). Diez años de educación Comparada en España. Revista Española de Educación Comparada, 11, 15-36.

GARCÍA GARRIDO, J.L.; GARCÍA RUIZ; M.J. y GAVARI STARKIE, E. (2012). La educación comparada en tiempos de globalización. Madrid: UNED.

GARCÍA RUIZ, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada. Revista Española de Educación Comparada, 20, 41-80.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1991). La Educación Comparada en España (del recuerdo a la esperanza). En A. GONZÁLEZ (Comp.). Lecturas de Educación Comparada (pp.15-29). Murcia: MD.

HANNAN, M. T. & FREEMAN, J. (1977). The population ecology of organization. American Journal of Sociology, 82, 5, 929-964.

HAVELOCK, R. & ZLOTOLOW, S. (1995). The change agent's guide (2ª Ed.). Englewood Cliffs (NJ): Educational, Technology Publications.

LARSEN, M. A. (Ed) (2010). New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen, Rotterdam: Sense Publishers.

MANZÓN, M. (2014). Cambio de forma de la Educación Comparada. En M. LARSEN, Pensamiento innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen (pp. 127-151).Madrid: UNED.

MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2005). ¿Seducida o maltrecha?: Re-inventando la Educación Comparada en los actuales escenarios mundiales. Revista Quaderns Digitals, 38. Número Monográfico de Educación Comparada.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2006): La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada, Tendencias Pedagógicas, 11, 77-100.

MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2008). ¿Un brindis al sol?: Panorama académico de la Educación Comparada en el actual escenario universitario español. Revista Española de Educación Comparada, 14, 269-306.

MORÍN, E. (2002). La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva Visión Ediciones.

NAYA, L.M.; FERRER, F. Y MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2009). Pasado, presente y futuro de la Educación Comparada en España. Revista Española de Educación Comparada, 15, 277-294.

NINNES, P. & MEHTA, S. (2004). Re-imagining Comparative Education: Postfoundational ideas and applications for critical times. London: Routledge.

PEREYRA, M. LUZÓN, A. y SEVILLA, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. Revista Española de Educación Comparada, 12, 113-143.

PÉREZ-CABANÍ, M.L; JUANDÓ, J. y PALMA, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En C. MONEREO (Coord.). Enseñando a enseñar en la universidad (15-38). Barcelona: Ediciones Octaedro.

POZO, C. y BRETONES, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. Revista de Educación, 367, 147-172.

RUIZ BERRIO, J. (1975). Notas para una historia de la educación comparada en España. Revista Española de Pedagogía, 130, 225-242.

SCHRIEWER, J. (2002). Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Ediciones Pomares.

TUSQUETS, J. (1975). Ayer, hoy y mañana de la Pedagogía Comparada. Perspectivas Pedagógicas, IX-VIII (35-36), 361-377.

VALLE, J.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, (20), 109-144.

VALLS, R. (2005). La tradición comparativa de la Universidad de Barcelona: vigencia y actualidad. En VVAA. Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano (679-688). Granada: Grupo Editorial Universitario.

VEGA GIL, L. (2011). La Educación Comparada e Internacional. Procesos históricos y dinámicas globales. Barcelona: Ediciones Octaedro.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO COMPARADA

Righes, Antônio Carlos Minussi
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa María
acmrighes@gmail.com

Trevisan, Mônica de Souza
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa María
monicastrevisan@gmail.com

Sarturi, Rosane Carneiro
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa María
rcsarturi@gmail.com

Resumo

O presente artigo, produzido com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa — Elos/Obeduc da Universidade Federal de Santa Maria, tem por objetivo analisar as aproximações entre os sistemas de avaliação de reconhecimento dos cursos superiores- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no Brasil, e da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior –A3ES em Portugal. Detalhado pelos seguintes objetivos específicos: identificar possíveis pontos de confluência e de antagonismo entre os sistemas de avaliação e reconhecer as características de especificidade das práticas avaliativas. A sustentação teórica ampara-se, nos estudos de Bernstein (1990); Dias Sobrinho (2003); Lamarra (2007), Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004), e Agência de Avaliação e Acreditação da Educação Superior (2013). O método de análise corresponde ao estabelecimento de comparações entre os sistemas de avaliação de cursos superiores do Brasil - Sinaes/Brasil e A3ES/Portugal. Assim sendo, para poder explicitar este estudo, foi realizado uma investigação de cunho comparativo, com base na análise bibliográfica, leis, pareceres, decretos e artigos científicos, através do levantamento histórico, legal e contextual da avaliação de cursos superiores do Brasil e de Portugal, conforme a delimitação proposta para a investigação. O material colhido e analisado permitiu traçar a realidade das avaliações de cursos superiores dos dois países, por meio de explicitação de algumas das variáveis preponderantes nesta pesquisa e de alguns dos pontos de encontro e desencontro nas respectivas políticas públicas educativas comparadas, referente ao tema.

Abstract

The present article, produced with the support of the Observatory Program of Education, Higher Education Personnel Improvement Coordination - CAPES / Brazil and developed by Group Research - Elos / Obeduc by Federal University of Santa Maria aims to analyze the approximations between the Systems Recognition evaluation of the Higher courses - National System of Higher Education Evaluation (Sinaes) in Brazil, and the Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education - A3ES in Portugal. Detailed By following Specific Objectives: Identify possible points of confluence and antagonism between the evaluations systems and recognize the specific features of evaluation practices. Theoretical support is based on studies of Dourado (2011); Bernstein (1990); Dias Sobrinho (2003); Lamarra (2007); Villanueva (2004); Nóvoa (2009); Sinaes (2004) and Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education (2013). The analysis method agrees on the establishment of comparisons between the systems evaluation Superior courses in Brazil - Sinaes / Brazil and A3ES / Portugal. Therefore, to explaining this study was conducted a comparative research, based on bibliographic analysis, laws, opinions, decrees and scientific articles, through the historical, legal and contextual survey of higher courses evaluation of Brazil and Portugal, as the delimitation proposed to the research. The material collected and analyzed allowed to draw the reality of evaluations of two countries higher courses, through the explicitness of some of the principal variables this research and some of meeting points and mismatch in the respective educational public policies compared, referring the issue.

Palavras chave: Políticas Públicas.Avaliação de educação superior; Estudo comparado.

Keywords: Public Policies; Higher education evaluation; Compared study.

Introdução

No final da década de 80, o tema avaliação como intenção de qualidade, começou a ser articulado no cenário da educação superior em diversos países, em razão da diversificação institucional e heterogeneidade nos níveis de qualidade do ensino superior (Lamarra, 2007).

Lamarra (2007) destaca a década de 90 como a era da qualidade educativa e dos avanços na avaliação da educação superior no contexto da Europa e América Latina. Conforme Bernstein (1990, p 130) "os sistemas educativos modernos são muito mais similares do que distintos quaisquer que sejam as diferenças quanto às ideologias e práticas políticas que separam as sociedades modernas".

Considera-se importante o desenvolvimento do presente estudo, pela possibilidade de conhecer a realidade das políticas de avaliação da educação superior, no Brasil e em Portugal, em relação a todo o proceso avaliativo.

Para Lamarra (2007), muitas vezes são assumidas concepções antagônicas nos processos de avaliação pelo fato de ser complexo estabelecer acordos nos critérios (objetivos e subjetivos) referentes a qualidade, sua eficiência e efetividade.

Este estudo explicita confluências e antagonismos dos processos de avaliação da educação superior no Brasil e em Portugal. Apresenta como objetivo

geral analisar as aproximações entre os sistemas de avaliação de reconhecimento dos cursos superiores, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no Brasil, e da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES em Portugal.

Utiliza-se como metodologia o estudo de casos comparados. Para Yin (2010), se sob circunstâncias variadas não puder chegar a conclusões comuns a partir de ambos os casos, eles terão estendido a capacidade externa de generalizações de suas descobertas, novamente em comparação àquelas retiradas de um único caso.

A base de dados utilizada para a pesquisa é o marco teórico relacionado ao histórico da avaliação superior no Brasil e em Portugal, e a comparação do processo de avaliação de cursos superiores em ambos países. A coleta de dados utilizou fontes secundárias: publicações do A3ES e Sinaes, artigos científicos e teses.

Espera-se, que os subsídios fornecidos nesta pesquisa possam provocar novas propostas de estudos que possibilitem o aprofundamento da temática, em especial no que se refere a processos de gestão e melhoria continua da qualidade na educação superior.

1. Contexto histórico da avaliação da educação superior.

Tratando-se da trajetória das avaliações de cursos superiores das Instituições de Ensino Superior (IES), tanto pública como privadas, Lamarra (2007) enfatiza que os processos de avaliação têm se constituído em um elemento central nas políticas públicas educacionais no contexto Internacional.

Para Dias Sobrinho (2003) as bases para análise de caráter político também são influencias por políticas externas. Desse modo é legítimo buscar semelhanças entre os sistemas de avaliação estudados. "Nossas reformas e nossos modelos de avaliação não são propriamente originais; recebem influências, orientações e até mesmo imposições externas, que se combinam com fortes apoios de segmentos importantes da economia, da política e da intelectualidade locais" (Dias Sobrinho, 2003, p.55).

Desse modo, ao verificar a constituição da avaliação de cursos no Brasil e Portugal demonstrará as semelhanças e diferenças existentes nestes contextos.

1.1 Histórico da Avaliação dos cursos superiores no Brasil.

No Brasil, uma das características centrais do sistema de ensino refere-se a organização das Instituições de Ensino Superior – IES em universidades; centros universitários e faculdades, de acordo com o Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006 (2006). Em 2008 ocorreu a ampliação da educação com a constituição dos Institutos Federais – IFs, conforme Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT), vinculada ao Ministério da Educação – MEC. Todas estas instituições podem ofertar cursos de graduação.

Historicamente no Brasil a avaliação dos cursos e instituições de educação superior surgiu em 1983, com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) (Afonso, 2005). O PARU estabeleceu um marco na trajetória da avaliação da educação superior, embora tenha

sido desativado em 1984. Para substituir o PARU, em 1985, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES) (Polidori, 2006).

Em 1993, desenvolveu-se o Programa Nacional de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB) (Polidori, 2006). Em 1995 foi implantado o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como provão, realizado pelos alunos ao concluírem o curso de graduação. (Davok, 2007). Em 2001, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP assumiu a coordenação da Avaliação das Condições de Ensino (ACE), estabelecendo que a avaliação dos cursos de graduação só poderia ser investigada por Comissões Externas de Avaliação de Cursos, designadas pelo INEP.

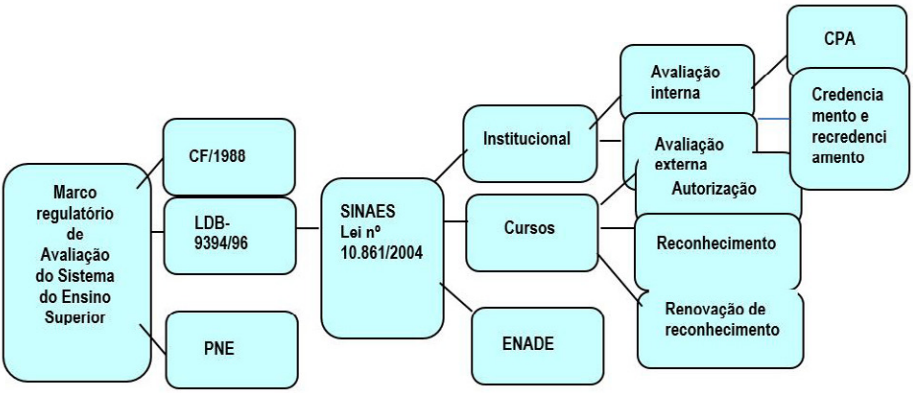
Com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004), o MEC regulamentou os procedimentos de avaliação, estabeleceu o Banco de Avaliadores – BASis, um cadastro nacional de avaliadores selecionados pelo Inep para constituição de Comissão de Avaliação in loco, e organizou instrumentos para a avaliação de cursos.

Considerando as bases lógicas que incluem o Sinaes, na figura 01, descreve-se o marco regulatório da Avaliação do Ensino Superior no Brasil. Fundamenta-se na Constituição a República Federativa do Brasil (1988), que preconiza a necessidade de avaliação dos sistemas e de garantia de qualidade, assim como na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996), que estabelece a regulação da educação superior e conforme art. 46 e delimita a validade dos atos de autorizativos, estabelecendo a necessidade de avaliação periódica.

Destaca-se também o Plano Nacional de Educação – PNE, como marco de planejamento e incorporação de metas de expansão para a educação superior. A Lei nº 10.872, de 9 de janeiro de 2001 (2001), foi o primeiro plano e previa a institucionalização de "um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica".

Com a aprovação do segundo PNE, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014) a políticas de avaliação é reforçada, tendo como estratégias da Meta 13 que se refere a melhoria da qualidade da educação superior: aperfeiçoar o Sinaes; ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho do Estudante - Enade; induzir proceso contínuo de autoavaliação. O PNE aposta na avaliação como forma de ampliação qualificada para a educação superior no Brasil.

Figura 01. Desenvolvimento do Sinaes.



Fonte: elaborado pelos autores.

1.2 Histórico da avaliação dos cursos superiores de Portugal

Na maior parte dos Países da Europa e na América Latina, a avaliação do Ensino Superior é relativamente recente (Lamarra, 2007). De acordo com Fonseca e Encarnação (2012) foi a partir dos anos 80 que a preocupação com a qualidade e avaliação do Ensino Superior aconteceu em Portugal à luz do modelo da Holanda.

A ideia de avaliar as universidades está intrinsecamente ligada à Lei de Bases do Sistema Educativo Portugues - LBSE, Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986 (1986), estabeleceu que o sistema educacional fosse objeto de avaliação continuada, priorizando os aspectos educativos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, econômicos e financeiros e os de natureza político-administrativo.

Neste contexto, ficou instituído pela Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986 (1986), a demarcação do Ensino Superior composto pelos sistemas de ensino universitário e politécnico com objetivos distintos. No caso do sistema universitário, no Artigo 11, estabelece: "§3º assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais que fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica".

Por sua vez, o sistema politécnico de acordo com §4º visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos, de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais. (Lei 46, de 14 de outubro de 1986).

Fonseca e Encarnação (2012) argumentam que, a distinção entre esses dois sistemas de ensino superior, tem poucas especificidades porque ambos falam de uma formação cultural e técnica que habilite os estudantes para o exercício prático de suas atividades profissionais.

Ainda, para entender as propostas do sistema universitário é importante compreender a Lei nº 108, de 24 de setembro de 1988 (1988) que concede autonomia estatutária científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino, chamada lei da autonomia universitária.

E ainda a Lei nº 54, de 5 de setembro, de 1990 (1990) que concedeu estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico, e o Decreto 271, de 29 de agosto de 1989 (1989), que da liberdade ao ensino superior particular e cooperativo, respeitando os critérios legais. Com relação às universidades públicas, além de terem que estabelecer seus estatutos, a lei de autonomia permitiu maior poder de gestão institucional.

Para regulamentar a avaliação a Lei nº 38, de 21 de novembro de 1994 (1994) já consagrada na LBSE estabeleceu as bases do sistema de avaliação e de acompanhamento de Instituições de Ensino Superior de Portugal. Diante desta constatação, Freitas (2010) relata que efetivamente o sistema nacional de avaliação da Educação Superior em Portugal passou por três etapas/ciclos, tais como:

O primeiro ciclo de 1995 a 2000, denominado Experiência-Piloto, teve importante participação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) na sua concepção e implementação de bases universitárias, sendo considerado um importante processo contínuo e sistemático de avaliação da Educação Superior em Portugal através de três pilares: autoavaliação, avaliação externa e relatórios de avaliação externa.

O segundo ciclo aconteceu no período de 2000 a 2006, coordenado pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Cnaves). O grande avanço desse segundo ciclo em relação ao primeiro foi a inclusão de todo o sistema universitário: universidades públicas e privadas, politécnicos públicos e ensino superior particular e cooperativo.

O terceiro ciclo de avaliação de 2007 até os dias atuais aconteceu a criação da Agência de Avaliação e Acreditação da Educação Superior (A3ES). O objetivo desse ciclo era ter uma visão da totalidade da educação superior em Portugal, incluindo processos de avaliação e acreditação de cursos com vistas a se tomarem decisões concretas pelos órgãos de regulação em relação à qualidade dos cursos ofertados (Agência de Avaliação e Acreditação da Educação Superior,2013).

A A3ES, instituída por recomendação da *European Association for Quality* Assurance in Higher Education (ENQA), além da avaliação e acreditação de instituições e cursos de graduação e pós-graduação é, também, responsável pela garantia da qualidade do sistema de ensino e pela inserção de Portugal no sistema europeu de qualidade do ensino superior.

2. Concepções sobre avaliação do ensino superior entre Brasil e Portugal.

Para alcançar o objetivo de comparar os sistemas de avaliação de educação superior no Brasil e em Portugal, é necessário identificar os aspectos que eles têm em comum e os que são divergentes.

De acordo com a tese de Freitas (2010), há elementos e características distintas na avaliação proposta pelo Brasil e Portugal na ótica da avaliação do ensino superior. No Quadro 1 estabeleceu-se resumidamente as selhanças e diferenças que serão detalhadas logo em seguida.

Quadro 01. Comparativo dos sistemas de avaliação Brasil e Portugal

Semelhanças	Diferenças
Políticas avaliativas concretizadas por Leis	Ingresso – em Portugal apenas exame no final do Secundário, no Brasil – Enem e vestibulares.
Sistemas abrangentes e globais envolvem IES, curso de graduação e escolas politécnicas, no caso do Brasil IFs	Instrumentos de avaliação diferenciados.
Parte de avaliação menos abrangente para mais abrangente	
Avaliações internas e externas interdependentes e complementares	

Avaliação externa dever partir/considerar a interna	
Preocupam-se/necessitam de capacitação de avaliadores	
Há órgão/órgãos responsáveis por coordenar, executar e acompanhar todo o processo avaliativo.	No Brasil são diversos órgãos: Conaes; INEP; CTAA; CPAs, em Portugal: A3ES e DGES.
Preocupação com a regulação	

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Freitas (2010).

Comenta-se inicialmente os pontos em comuns estabelecidos por Freitas (2010) em relação aos dois sistemas.

Existencia de esforços oficiais relativos ao fortalecimento das agências de avaliação e credenciamento da educação superior, nos dois países analisados são concretizados pelos marcos regulatórios legais; os dois sistemas de avaliação abrangem instituições de ensino superior, cursos de graduação em universidades e escolas politécnicas. (Freitas, 2010)

Nos dois países o ciclo de avaliação parte, no caso do Brasil, do Enade e, no caso de Portugal, da autoavaliação dos cursos para o componente mais abrangente que é a avaliação institucional. Os dois sistemas se desenvolveram em momentos essenciais que constituem duas modalidades de avaliação com independência e complementaridade: a avaliação interna ou autoavaliação, conduzida por comissões internas de avaliação, e a avaliação externa, também conduzida por comissões, neste caso de pares externos. (Freitas, 2010).

A avaliação externa funciona como um processo de confirmação/certificação e exploração dos indicadores levantados pelos relatórios de autoavaliação. O processo de avaliação externa é composto por duas etapas: visita in loco de avaliadores à instituição e elaboração de um relatório global final. Estas duas modalidades avaliativas têm o objetivo principal, nos dois países, de contribuir para a melhoria da qualidade das instituições e dos cursos. Em ambos os países os relatórios de autoavaliação constituem a base de todo o processo de avaliação interna e externa e existe grande preocupação com a formação e capacitação dos avaliadores para que essas etapas cumpram a sua função. (Freitas, 2010).

Nos dois países há órgãos responsáveis pela coordenação do processo de avaliação. No Brasil, a gestão do Sinaes é feita pelos seguintes atores: Coordenação Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), Inep (execução), Comissão Técnica de acompanhamento da Avaliação e Comissão Própria de Avaliação (CPA), responsável pela gestão local. Em Portugal, o objetivo de coordenar e integrar o sistema de avaliação é desempenhado pela agência de acreditação A3ES, junto com o Conselho Consultivo e a Direção Geral no Ensino Superior (DGES); (Freitas, 2010).

Tanto em Portugal como no Brasil há um órgão coordenador assim como órgãos de execução e acompanhamento de todo processo de avaliação; a integração entre os diversos componentes da avaliação (avaliação das instituições e de cursos; avaliação interna e externa); inclusão no sistema, ensino superior público e também privado; bem como a forte relação dos resultados da avaliação com os processos de regulação. (Freitas, 2010).

No entendimento de Freitas (2010) existem alguns pontos divergentes entre os sistemas de Avaliação de Cursos Superiores do Brasil e em Portugal, tais como:

Há em Portugal um exame nacional para os estudantes no final do ensino secundário (o correspondente no Brasil ao ensino médio) que capacita o aluno a ingressar no Ensino Superior sem vestibular. Já no Brasil, o processo de ingresso nos cursos de graduação das Instituições de ensino público, se dá pelo Enem (Exame Nacional de Ensino Médio, ou inda, pelos exames vestibulares.

Com referencia aos Instrumentos de Avaliação dos cursos superiores do Brasil e Portugal, os itens e os critérios, são distintos no seu contexto e na cobrança do modo de avaliá-los, inclusive há critérios específicos entre cursos de universidades e de instituições politécnicas. No caso brasileiro o instrumento que avalia cursos é único, independente de ser Universidade ou Instituto Federal.

Discussão e conclusão.

A respeito das questões sobre o contexto do processo de avaliação dos cursos superiores no Brasil e em Portugal, bem como da historicidade de implantação dos sistemas, têm contribuído para a busca da qualidade do Ensino Superior, demonstrando transparência e proporcionado aumento dos cursos superiores.

O contexto do Ensino Superior no Brasil e em Portugal é tema que merece aprofundamento, já que trafega por várias áreas, currículo, avaliação externa, projeto pedagógico, plano de desenvolvimento institucional, enfim, as pesquisas não se limitam apenas ao contexto presente, mas como um meio para se alcançar um fim. Observa-se que são realidades de sistemas muito díspares em relação ao contexto, ao próprio tempo de desenvolvimento. Mas que a lógica da implementação das políticas avaliativas está presente em ambos, mesmo que com tempos e características distintas.

Por outro lado, evidencia-se que a avaliação do ensino superior, em nível dos discursos apresentados oficialmente, está a serviço da melhoria do desempenho das instituições de ensino superior nos países, buscando que os cursos efetivem a educação de qualidade.

Todavia, a efetividade desta função merece atenção no sentido de entender, a partir da realização de estudos empíricos e científicos, que demonstrem como os processos das avaliações repercutem na melhora de qualidade, sobretudo, como a gestão incorpora os processos e resultados da avaliação.

Nesse contexto, considerando a importância dos instrumentos e metodologias de controle e de regulação externa, bem como das práticas avaliativas orientadas a resultados comparáveis, é importante destacar que os sistemas de avaliação e acreditação dos países necessitam ser considerados a partir de dados mensuráveis para a tomada de decisão da gestão das IES e dos órgãos reponsáveis pelo proceso de Avaliação.

Portanto, é importante conhecer os processos de avaliação de cursos para, buscar modelos adequados a partir de experiências já constatadas, que possam auxiliar em um resultado efetivos.

Espera-se, ao analisar comparativamente o desenvolvimento dos sistemas avaliativos no Brasil e em Portugal, perceber as aproximações e aprender com as diferenças, possibilitando

uma abertura para novos estudos comparativos que analisem metodologias, instrumentos, critérios e processos de avaliação entre um e outro País. Assim, a troca de experiências pode ser frutífera para evolução dos sistemas avaliativos nos micro e macro espaços em que a avaliação se desenvolve.

Referencias bibliográficas

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2013) Normas para avaliação externa. Portugal. Recuperado em 10 de junho de 2016, de http://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf.

AFONSO, A. J. (2005). Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez.

BARREYRO, G. B., & LAGORIA, S. (2010). Acreditação da Educação Superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no Contexto do Mercosul. Cadernos PROLAM/USP, São Paulo, V. 1, p. 7-27. Recuperado em 4 de maio de 2015, em http://www.usp.br/prolam/downloads/2010_1_1.pdf.

BERNSTEIN, B. (1990). Poder, educación y consciência: sociologia de la transmisión cultural. Barcelona: El Rome.

CONSTITUIÇÃO A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). Recuperado em 10 julho 20016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

DAVOK, D. F. (2007). Avaliação em educação. Avaliação. Campinas, SP, v. 12. N.3. p. 505-513. Recuperado em 15 de março 2016, de http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.

DECRETO Nº 5.773 DE 9 DE MAIO DE 2006 (2006). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Recuperado em 15 de julho 2016, de http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm

DIAS SOBRINHO, J. (2003). Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Eucação Superior. São Paulo: Cortez.

FONSECA, M. P.; ENCARANAÇÃO, S. (2012). O Sistema de Ensino Superior em Portugal em mapas e em números.Coleção série readings nº 4. Lisboa: A3SE. Recuperado em 06 de junho de 2016, de http://www.a3es.pt/sites/default/files/R4_MAPAS&Nos_0.pdf.

FREITAS, A. A. M. (2010) Avaliação da educação superior: uma análise comparativa entre Brasil e Portugal. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. Brasil. Recuperado em 30 de junho de 2016, de https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14475/1/Antonio%20Alberto%20Silva%20M.%20de%20Freitas.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2009). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção a regulamentação. 5 ed. Brasilia - DF: INEP.

LAMARRA, N. F. (2007). Educación superior y calidad em América Latina y Argentina lós procesos de evaluación y acreditacion. Caseros: Universidade Nacional de Tres de Febrero.

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004 (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Recuperado em: 20 maio, 2016, de https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em: 20 maio, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008; Recuperado em 23 de março de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.

LEI Nº 46, DE 14 DE OUTUBRO 1986 (1986) Lei de Bases de Sistema Educativo – LBSE. Portugal. Recuperado em 06 de junho de 2016, de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf

LEI Nº 108, DE 24 DE SETEMBRO DE 1988 (1988). Lei de Autonomia das universidades Portuguesas - LAU. Recuperado em 06 de junho 2016, de http://www.apesp.pt/xms/files/Legislacao/L_108_1988.pdf.

LEI Nº 54, DE 5 DE SETEMBRO DE 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico. Portugal. Recuperado em 06 de junho de 2016, de http://vlex.com

LEI 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação. Recuperado em 10 de julho 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 05 de julho 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

LEI Nº 38, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1994 (1994). Avaliação do ensino superior. Recuperado em 20 de julho de 2016, de http://www.ispa.pt/ficheiros/documentos/l_38_1994.pdf.

POLIDORI, M. M. (2006). SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira Recuperado em 15 de março de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000400002&script=sci_arttext.

YIN, R. K. (2010). Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. São Paulo: Bookman.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E TRABALHO DOCENTE: OCDE/TALIS

Maciel Pereira, Gisele Adriana
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil
giselepemi@gmail.com

Landini, Sonia Regina
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitba, Brasil
slandini@uol.com.br

Resumo

Neste trabalho buscamos realizar uma análise da avaliação em larga escala, em particular do inquérito TALIS (OCDE) identificando a tendência epistemológica que o sustenta. Tomamos como fonte o documento publicado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no ano de 2009, como também os autores que sustentam as principais proposições e análises presentes no documento em questão, destacando o conceito de autoeficácia. Trata-se de uma tendência calcada em uma concepção neopragmatista, que defende a formação como adaptação ao meio, limitando-se à apropriação de parte instrumental do conhecimento. Neste sentido, Talis indica elementos que reforçam os processos de reprodução da lógica capitalista, tornando a escola lócus essencial para a formação de indivíduos adaptados às demandas capitalistas.

Abstract

In this paper we analyze the large-scale evaluation, in particular the investigation conceived and coordinated by OECD, named TALIS, trying to identify epistemological trend that underlies the document . We used the document published by the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) in 2009, as well as the document main categorial propositions, highlighting the concept of self-efficacy. We focus specially in the neopragmatism, which advocates education as adaptation to the environment, limited to the appropriation of instrumental knowledge. In this sense, Talis indicates elements that reinforce the processes of reproduction of capitalist logic, transforming the school an essential as locus for the training of individuals adapted to capitalist demands.

Palavras chave: avaliações em larga escala, Talis, autoeficácia, subjetivismo.

Keywords: large-scale evaluation, Talis, self efficacy, subjectivism.

Introdução

A partir das transformações levadas a cabo nas décadas finais do século XX, tendo em vista as crises de superacumulação de capital, o Estado assume a forma neoliberal, cuja centralidade se configura na sua desresponsabilização no que concerne aos aspectos sociais, dentre os quais se situa a educação.

[...] con el ascenso del neoliberalismo, en esa gran usina ideológica que es el BM junto con el Fondo Monetario Internacional (FMI) comenzaron a producir una serie de nuevas interpretaciones de los procesos sociales cambiando los nombres de las cosas [...] la educación comienza a ser convertida en servicio y termina siendo un bien como un automóvil, cualquiera. En el momento en que se pierde la batalla ideológica y se acepta que la educación, que la salud, que la seguridad, lejos de ser derechos son bienes, la conclusión inexorable es que los bienes se compran y se venden en un ámbito institucional que es el mercado y que no tiene nada que ver con la democracia (Boron, 2003, p. 34).

Dentro de tal lógica e em função das leis de mercado, faz-se necessário que o Estado assuma o controle e a averiguação das funções da escola, no sentido de garantir a formação para as competências e a dissiminação de novos paradigmas educacionais. Este controle está, em grande parte, focado na avaliação da educação, eixo estruturante das políticas educacionais, ao passo que permite o controle público dos resultados do proceso educativo e, neste contexto, o estabelecimento de medidas de correção.

Vale ressaltar que tal característica compõe o quadro de recomendações dos organismos multilaterias (Banco Mundial, Unesco, dentre outros) e revelam uma nova racionalidade educacional à semelhança da racionalidade econômica.

1. A avaliação no atual contexto da sociedade mundializada

Em decorrência das modificações sofridas, sobretudo nas décadas finais do século XX, assiste-se à supremacia do Estado e seu movimento de "desresponsabilização" frente às políticas sociais, transfigurado por medidas neoliberais, impulsionadas pela crise de acumulação de capital.

Por isso, no atual contexto da sociedade mundializada, como reflexo das condições sociais, econômicas e políticas, no campo da educação brasileira são colocados novos desafios institucionais ao professor. Desse modo, em conformidade com os Artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Base (LDB), repectivamente compete à educação escolar:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social [...]; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] (LDB, 1996, p. 12).

De modo particular, para além da ampliação de funções, assinala-se a difusão de sistemas de avaliação em larga escala para asegurar a efetividade das práticas em prol da anunciada qualidade da Educação, com a prevalência de um padrão, expresso na LDB em seu Artigo 24, inciso V ao prever:

[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (LDB, 1996).

A mensuração e quantificação da educação se torna imperativa, à medida em que a avaliação vai paulatinamente se configurando como uma estratégia para assegurar que os pressupostos de qualidade se convertam em elemento central para as políticas educacionais, em particular, a partir da última década do século pasado, e ajam de forma a controlar os investimento públicos do Estado, tal como se exigia por parte dos organismos multilaterias como contrapartida para a conseção de empréstimos (Krawczyk & Vieira, 2008).

[...] o foco das proposições educacionais volta-se à formação de indivíduos com capacidades básicas de aprendizagem, em especial as que sejam úteis à vida na sociedade mundializada. Nessa perspectiva, a educação tem como função preparar para o mundo do trabalho, devendo estimular a produtividade e competitividade (Landini & Pereira, 2015a, p.230).

Tais políticas vão ganhando corpo por meio de instrumentos de avaliações em ámbito nacional, tais como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), etc., além da adesão aos programas internacionais de avaliação comparados, a exemplo do PISA e TALIS (Teaching and Learning International Survey), ambos desenvolvidos pela OCDE.

No âmbito docente, o trabalho do professor passa a ser avaliado por meio de instrumentos quantitativos, cujos resultados são quantificados em dados. Contudo, não se pode desconsiderar o fato de que tal prática coloca em risco a análise da real finalidade do ser docente, que se materializa pela mediação entre aluno e conhecimento científico.

Dentro deste panorama, destaca-se que desde a década de 1990, a UNESCO vem desenvolvendo pesquisas comparativas através do programa WEI (World Education Indicators), e a OCDE com o Indicators of National Education Systems (INES), dos quais fazem parte a TALIS e o PISA, e que alguma medida norteiam as políticas locais ainda que indiretamente. Vale, contudo, ressaltar que a criação do INES, remonta aos anos finais da década de 1980, quando a OCDE evidenciou lacunas nos dados educacionais até então coletados, pois, tal como assinala Schleicher (2006, p. 22-23), anteriormente ao INES a base quantitativa de dados se mostrava frágil e insuficientemente qualificada. Assim, em 1988 surge o Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES), através do Centro da OCDE para a Investigação e Inovação Educativa.

Com o INES ganham visibilidade publicações anuais, denominadas: Education at a Glance. Entretanto, embora elas contemplassem um leque de informações e indicadores relevantes, a princípio não abordavam dados sobre a aprendizagem obtida pelos alunos (Rizo, 2006, p.154). Por isso, em 1997 a OCDE, diante de tal necessidade, criou o PISA no intuito de gerar indicadores que abarcassem os mais

diversos aspectos dos sistemas educacionais, de maneira que os países pudessem, com base nos resultados de aprendizagem, melhorar a qualidade na educação (Ureta, 2006, p.13).

1.1. Talis (teaching and learning internatinal survey) e o trabalho docente

Dentro do quadro acima exposto, tomam corpo nas últimas décadas as avaliações internacionalmente comparadas, com a intenção de aferir e averiguar a qualidade da educação nos diversos países, tanto da perspectiva do aluno, como do docente como é o caso do TALIS (Teaching and Learning International Survey) (OCDE, 2009). Não obstante, o termo qualidade, no contexto dos organismos multilaterais, reponsáveis por coordenarem essas avaliações de larga escala, concentra-se na capacidade de responder às necessidades imediatas da vida prática, à competência, ao conhecimento considerado útil e, acima de tudo, como sinônimo de eficiência no uso dos recursos destinados à educação (UNESCO/OREALC, 2002).

Vale esclarecer que a TALIS (*Teaching and Learning International Survey)* é um survey realizado por meio de questionários aplicados a professores e diretores do segundo ciclo do ensino fundamental, contando com uma amostra aproximada de 200 escolas por país, selecionando 20 professores em cada escola. No caso do Brasil, a investigação se deu em escolas municipais, estaduais e privadas.

Em particular, a pesquisa TALIS é realizada junto aos países membros da OCDE e igualmente a outros países e economias na categoria de convidados, dentre o quais está o Brasil. Este inquérito examina aspectos relacionados às condições de trabalho do professor, seu desenvolvimento profissional, e suas crenças e atitudes. Trata-se, mais bem de um estudo comparado que visa promover indicadores internacionais e uma análise das políticas sobre docência e ensino, com vistas a ajudar os países a revisar e desenvolver políticas no sentido de tornar a profissão de professor mais atrativa e efetiva, possibilitando melhorias na educação escolar.

Visando fornecer subsídios para a análise das relações entre condições de trabalho, clima de trabalho, as crenças e comportamentos dos professores, a investigação toma como central a eficácia do professor, tendo no conceito de autoeficácia o eixo de toda a investigação, ou seja, valoriza-se o professor capaz de realizar escolhas adequadas para atingir os objetivos propostos para a formação de indivíduos competentes, sendo um estimulador dos alunos, desencadeador de resultados favoráveis ao processo de aprendizagem.

1.1.1 O papel da autoeficácia para a formação de indíviduos na sociedade mundializada

Importante mencionar que o conceito de autoeficácia diz respeito à capacidade dos indivíduos de acreditarem e se organizarem para agir de modo a realizar um determinado objetivo. Bandura (2005) ressalta, a partir de um embate com teorias que privilegiam maior domínio do meio sobre o indivíduo, que os indivíduos são proativos e que não se trata de defender o individualismo. Para este autor, um forte senso de eficácia é vital para o bom desempenho dos indivíduos, independentemente do que é realizado

individualmente ou por membros de um grupo (Bandura, 1998).

Em outras palabras, trata-se, portanto, de estabelecer metas para si mesmo, pautadas no esforço a ser investido em determinada tarefa, no trato com eventuais fracassos e na perseverança. Pois, uma vez que o indivíduo acredite em suas potencialidades e eleve suas expectativas, poderá ter maior êxito. Em contrapartida, se não houver crença em suas potencialidades, ele – o indivíduo –, não poderá dominar suas emoções e colocar em prática suas habilidades a serviço da consecução das metas estabelecidas. Portanto, frente a situações adversas, o indivíduo poderá ou não superá-las.

Por isso o papel do professor nesta perspectiva é de suma importância, já que cabe a ele garantir e promover o desenvolvimento da capacidade de perseverança, enfrentamento de desafios e crença nas potencialidades dos educandos, tanto quanto das suas próprias, uma vez que ao docente é também fundamental a capacidade de crença em suas ações e no desempenho dos alunos.

Porém, ao nosso ver, a perspectiva acima enfatizada é limitada, na medida em que a compreensão da realidade se mostra apenas como fruto do conhecimento humano subjetivamente posto. Ou seja, a problemática reside no fato de que a individualização, marcada pela valorização da subjetividade isolada, parece ignorar a evolução social, a passagem da esfera biológica à social, desconsiderando a historicidade do humano-social.

Em linhas gerais, observa-se a negação da objetividade, ou seja, da realidade que impulsiona a superação da abstração, impondo ao indivíduo o uso de conhecimentos que o levariam à correta compreensão de uma dada situação, compreensão esta realizada pela capacidade subjetiva. Neste quadro de negação da objetividade como fundamental para o processo de aprendizagem, tem-se como resultado uma análise fragmentada e isolada do todo, como uma apropriação factual apartada de sua concretude. Aqui, não nos importa defender uma perspectiva em oposição à outra, mas, de enfatizar a importância de ambas, considerando, portanto, a necessária relação entre objetividade-subjetividade.

Do mesmo modo, é míster refletir sobre a ênfase dada à experiência, sempre individual, como mote para a aprendizagem a partir dos problemas postos no cotidiano, concorrendo para uma compreensão individualizada de sujeito. Nessa concepção ao professor cabe a resolução dos problemas que obstaculizam o desenvolvimento subjetivo dos educandos na resolução das situações problemas que vão se colocando no plano imediato.

A partir destes elementos subjetivos, individualizantes, podemos inferir que é a forma abstrata quem passa a definir o fazer educativo. Em outros termos, a apreensão do sujeito resulta da captura fragmentada e parcial da realidade, isolando o conjunto dos elementos concretos e, negando o fato de que o conhecimento científico deve partir da objetividade concreta, o que concorre para uma concepção de cotidiano alienada, limitada na captura do imediato e o mais importantante, desconsiderando-se que:

A consciência não pode ser reduzida a uma dimensão psicológica e individual, existente per si, menos ainda como tão somente gnosiológica [...] Mas, como ser social, ela participa do processo social tornando-se um *médium* do movimento, um *médium* da história, que para além de adensar a dimensão gnosiológica, não negando a razão, nem uma teoria do conhecimento da realidade, [...] sofre alterações qualitativas originárias do fato social, ao mesmo tempo, interfere no fato social, modificando-o, segundo a linha de desenvolvimento, sempre contraditória, do complexo social. (Silva Jr. & Gonzalez, 2001, p. 108)

É fato, que determinadas concepções ao valorizarem apenas o gnosiológico, o real como expressão do que a consciência captura, desconsideram as condições objetivas e concretas da sociedade capitalista. Neste cenário, a captura do que se supõe real é tão somente a captura do real alienado, e que por conseguinte supõe um movimento de obscurecimento das relações de classe.

Sob a égide da liberdade individual o capitalismo instaura uma compreensão de mundo que confere ao indivíduo apenas a possibilidade de captura do que é aparente, do que é imediato, tendo em vista que a real condição do indivíduo é subsumida à exploração e à lógica de acumulação do capital. Assim, o que se apresenta aos indivíduos singulares é uma realidade parcial que, por meio dos mecanismos ideológicos - entre os quais a escola- sugere uma realidade harmônica, equilibrada e neutra, cujos problemas e desafios são próprios às dificuldades do sujeito em se adaptar ao mundo (Landini & Pereira, 2015b, p. 6)

Nessa mesma perspectiva, as autoras alertam que em uma sociedade marcada por classes e interesses antagônicos, há o reflexo de uma realidade apenas aparente que, no cotidiano, se evidencia por meio das representações do senso comum, em uma compreensão utilitarista, visando respostas imediatas aos desafios postos pelo sistema capitalista.

Supor um processo educativo que permite a formação autônoma dos indivíduos diz respeito, portanto, a superar esta condição alienada, proporcionar conhecimentos capazes de estimular a apreensão da totalidade e não apenas fragmentos desta. Ao estimular a resolução de problemas práticos - imediatos a educação escolar se consolida como instrumento de perpetuação de uma aprendizagem superficial, capaz de capturar apenas o que os modelos econômicos vigentes, em dado momento histórico, definem como pertinentes (Landini & Pereira, 2015b, p. 7)

Por isso, há que tomar consciência de que a realidade não pode se limitar à captura do é permitido pela experiência sensível, ou seja, de maneira singular e individualizada da realidade. Faz-se, portanto necessário que se promova a contextualização das condições históricas do meio e da apropriação do que historicamente foi produzido. Pois, o imediatismo, tanto quanto o subjetivismo da pedagogia pragmatista e do cognitivismo construtivista têm convergido para uma tendência de negação do gênero humano, da sua identidade e das formas históricas de desenvolvimento da humanidade. Dito de outro modo, a apreensão limita-se à adaptação ao meio sem que se traga à luz das reflexões as relações sociais, formas de domínio e de alienação.

Em todo caso, o significado da ação humana, diz respeito à experiência humana generalizada, à genericidade, às formas de apropriação do real que se concretizam em um conjunto de ações socialmente acumuladas. Tais ações conscientes coincidem com a necessidade social na direção do desenvolvimento do gênero humano. Por isso, quanto mais genericamente se realiza a ação do sujeito, mais dotada de sentido social. Ou seja, o sentido se coloca enquanto criação, como ação individual frente ao socialmente posto, de tal forma que significado e sentido são, portanto, partes de um só processo.

Na atual sociedade mundializada e capitalista se dá um processo contraditório no qual motivações genéricas e singulares se opõem. Em tal perspectiva, embora o intuito do trabalhador se assente no campo das motivações genéricas e do desenvolvimento social, ele não mantêm uma relação consciente com a genericidade. Dito de outro modo, esse trabalhador é desprovido de domínio sobre o produto e o proceso do seu trabalho, ademais de ser desapropriado da compreensão, em termos singular e genérico, do mesmo.

Assim, o conteúdo de seu trabalho assume a forma do valor econômico, conferindo-lhe, portanto, um sentido individualizado, cujo resultado refere-se ao salário, ocultando a mais–valia e imprimindo um caráter fetichizado à sua própria existência. Por isso, quanto mais preponderância assuma o valor econômico, maior será a tendência de reprodução de formas de atuação às práticas pragmáticas, imprimidas pelos mecanismos ideológicos, utilitaristas e espontâneos.

Portanto, há que destacar que na atualidade, as condições de trabalho postas ao professor, acabam, pois, por influenciar no grau de realização, bem como na satisfação gerada por meio de sua atividade, trazendo à tona diversas emoções e sentimentos desencadeadores de impulsos.

La relación particular con el mundo, la plena identificación del yo con su propio carácter psíquico, y además con las normas de su entorno, la conciencia acrítica del nosotros lleva, la mayoría das veces...a la explosión de los hábitos afectivos y emocionales reprimidos mediante los canales permitidos. Los sentimientos puramente particulares- como la envidia y la vanidad, los celos y la cobardia-, vínculados a la defensa de la particularidad, con frecuencia se transforman, súbitamente en destructividad (Heller, 1994, p. 52-53).

Dessa maneira, a conduta competitiva se caracteriza pela desagregação da personalidade, na medida em que pelo menos "[...] una parte de las personalidades disgregadas por la adaptación muestran cierta predisposición a la depresión y al aburrimiento". (Heller, 1994, p.55). Por isso, nos moldes como se apresentam na atualidade, a lógica educativa é assegurada via mecanismos de controle, materializados nas avaliações em larga escala, que além de perpetuar desigualdades históricas, se consubstanciam num processo alienado, que no caso do trabalho docente, contribuem para a perda gradativa de significado e sentido.

[...] o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno [...] [sendo que] a mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (Basso, 1998, s.p.)

Discusión y conclusiones

Diante do anteriormente exposto, as análises nos levam a inferir que os pressupostos que sustentam a pesquisa TALIS (Teaching and Learning International Survey) remetem à valorização subjetiva da aprendizagem. Característica esta que sugere uma formação fenomênica, cingida pela apropriação parcial da realidade objetiva. Em tal perspectiva, com a desculpa de averiguar as condições educacionais por meio de indicadores globais, na verdade os instrumentos como o TALIS, antes de mais nada, representam as necessidades de formação postas para a reprodução dos processos de acumulação do capital

desenvolvidos nas últimas décadas do século XX, que em particular a partir do Consenso de Washington em 1989, passaram a considerar como condição prioritária a redução de gastos do Estado de forma a orientar para o reajuste econômico. Em contrapartida, essa redução tem, além do aprofundamento do reajuste fiscal, as privatizações e descentralização administrativa, afetando profundamente os investimentos em educação. Situação esta que se agrava em países menos desenvolvidos e com carências históricas relacionadas aos baixos investimentos sociais e educacionais, tal como é o Brasil.

De maneira especial, no que concerne ao trabalho docente, estes indicadores ao mesmo tempo que reforçam, acabam pois, por legitimar a precarização do processo de trabalho cada vez mais distante da formação humana, do conhecimento científico, colocando em cheque a finalidade do ser docente, e em última instância do próprio ato de educar.

Como consequência, a precarização do fazer docente, de acordo com esas novas bases relacionam o trabalho docente ao imediatismo de mercado, configurando, portanto, em uma aproximação intensa ao trabalho produtivo e, consequentemente, transformando o trabalho docente em um trabalho que desrealiza, aliena, e sobretudo reproduz a ideologia do capital.

Disseminar uma formação superficial, que aparta os sujeitos da compreensão da sua condição histórica e humana, e parcialmente conectados com a condição humano-social é negar aos educando a possibilidade de uma formação para a cidadania mundializada. Por isso, o papel do professor, enquanto mediador entre sujeito e realidade é de fundamental importância, quando se considera que o tipo de educação depende do grau de apropriação da realidade e do tipo de educação proposta.

Referencias bibliográficas

BANDURA, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In. J.G. Aidar, D. Belenger y K.L. Dion (Eds.) Advances in psychological science. VOL 1. Personal, social and cultural aspects. Hove, UK, Psychology Press.

_____. (2005).The evolution of social cognitive theory. In: K.G. Smith, M.A. Hitt (Eds.) Great minds in management. Oxford University Press, p. 9-35.

BASSO, I.S. (1998).Significado e sentido do trabalho docente. Campinas Cad. CEDES. v.19. n. 44. Abr. Recuperado de: www.scielo.br

BORON, A.A. (2003). El Estado y las "reformas del Estado orientadas al mercado": Los "desempeños" de la democracia en América Latina. In: N.R. Krawczyk, L.E. Wanderley, L. E. (Eds.). América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, p.19-68.

HELLER, A. (1994) .Instinto, agressividad y carácter. Barcelona: Ediciones Península.

LANDINI, S.R. & PEREIRA, G.A.M. (2015a) Trabalho docente, avaliações em larga escala e o complexo de desrealização e estranhamento. Revista Fundamentos, V.2, n.2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. Recuperado de: http://www.revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/4735/2729.

LANDINI, S.R. & PEREIRA, G.A.M. (2015b) Avaliações internacionais da Educação e suas bases ontoepistemológicas: o caso da Pesquisa Talis. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online), v. 10, p. 229-246.

OCDE. (2009) Organisation for Economic Co-operation and Development. Creating Effective Teaching and Learning Environments. Teaching And Learning International Survey (TALIS), Paris: OCDE. Recuperado de: http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf

RIZO, F. M. (2006) .PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006. Revista de Educación, Madrid, n. extra, p. 153-167, mar. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es

SCHLEICHER, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarollo de PISA. Revista de Educación, Madrid, n. extra, p. 21-43, mar. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es.

SILVA JR., J. DOS R. & GONZALEZ, J.L.C. (2001). Formação e trabalho - Uma abordagem ontológica da sociabilidade. 1. ed. São Paulo: Xamã.

UNESCO/OREALC. (2002). Cumbre de Las Américas. Panorama Educativo De Las Américas. Informe Regional, Proyecto regional de indicadores educativos, Santiago - Chile, Enero.

URETA, C. V. DE M. (2006). Presentación: Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación de España. Revista de Educación, Madrid, n. extra, p. 13-18, mar. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es.

A METODOLOGIA COMPARADA COMO INSTRUMENTO ANALÍTICO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO

Casagrande, Ieda Maria Kleinert
Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais/UNIOESTE/ Cascavel/PR, Brasil
iedakleinert@gmail.com

Araujo, Marcia Eliana Migotto
Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, Santa Maria,RS, Brasil
meliana12003@yahoo.com.br

Resumo

O texto integra reflexões apresentadas na tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. A pesquisa sistematizou políticas públicas educacionais no campo da administração e da gestão da formação continuada de professores de dois Estados brasileiros. Em decorrência da metodologia e dos procedimentos adotados na pesquisa, foi necessário aprofundar conhecimentos acerca da pesquisa comparada, sua metodologia e fundamentos teóricos, bem como, suas tendências e temas de investigação. Nesse percurso, é propósito, neste texto, discutir a metodologia comparada como instrumento analítico dos sistemas educativos que permite identificar semelhanças e diferenças no circuito de análise e da compreensão da realidade educacional, particularmente, no caso estudado, o campo das políticas públicas de gestão dos cursos de formação continuada de professores de escolas de educação básica. Considerando as duas realidades, na interação do modelo teórico utilizado e as condições de realidade encontradas, o estudo comparado destacou para além de suas especificidades, os limites das políticas educacionais brasileiras para formação de professores da educação básica. Uma das compreensões sinaliza que a formação continuada dos professores deve ser incorporada na vida do professor e da escola para além da oferta de cursos de atualização ou de treinamento. Deve integrar-se no dia a dia da escola porque é o componente essencial da profissionalização docente. Diante desta perspectiva, se destaca a relevância da metodologia comparativa para desvelar a relação entre as políticas internas e as realizações das secretarias estaduais de educação quando se trata da formação de professores.

Abstract

The text completes reflections presented on the PhD thesis for the Santa Maria Federal University – UFSM. The research systematized public educational policies on the administration and teachers' further education management fields of two south states of Brazil. Due to the methodology and research procedures, deepened knowledge about compared research was necessary, as well as technical and theoretical fundaments, trends and investigation themes. The purpose is to discuss the compared methodology as analytic instrument of the educational programs, allowing to identify similarities and differences in the analysis and understanding of the educational realities In the particular study case, the field of public policies for basic education school teachers further education management. The facts taken into account, on the interaction of the theoretical model and the real condition found, the compared study emphasized the limits of Brazilian educational policies for basic school teachers' further education. One comprehension points that the teachers' further education must comprise the teacher and school lives, beyond update or training courses. It must comprise school daily matters, because it is the essential component of professorial professionalization. From this point of view, the compared methodology importance grows in importance to reveal the relationship between internal policies and the educational state secretaries' achievements in teacher education matters.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais, Educação Comparada, Formação Continuada de Professores.

Keywords: Educational Public Policies, Compared Education, Further Teachers Education.

Introdução

Este artigo coloca em relevo a trilha da pesquisa comparada e sua importância como recurso teórico-metodológico para compreender a realidade de sistemas de educação e desvelar a relação entre as políticas internas e as realizações de instituições gestoras de educação. Busca destacar a partir dos seus fundamentos teóricos, tendências e principais temas de investigação as posibilidades de análise que aporta ao investigador. Nesse percurso, o texto descreve um breve cenário da Educação Comparada (EC) como campo de análise de políticas educacionais e destaca os estudos de políticas educacionais em perspectiva comparada num novo tipo de cognição, possibilidade de diálogo e de tendencias considerando a especificidade de cada realidade investigada.

A pesquisa comparada como procedimento científico das ciências sociais tem se fortalecido como instrumento de auxílio a decisões políticas, principalmente, partir dos anos noventa do século XX. Neste período, ampliou o campo de estudos acerca do objeto da EC, mais precisamente, os sistemas educativos, suas estruturas e sua organização.

Os estudos comparados das 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 perceber a comparação como "[...] um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo conhecimento". (Franco 2000, p.4).

Para a autora citada, a comparação objetiva preservar singularidades, sem uniformizar a coleta de dados, nem forçar a existência para transpor modelos de um país para outro. Conhecer as diversas experiências, os trajetos de interrogações e de imprevistos vivenciados e avaliados por outros, permite "[...] reconhecer antecipadamente naquele contexto, naquela conjuntura, a natureza dos problemas e as suas possíveis soluções." (Op.cit., 2000, p.3).

Neste aspecto, Ferreira (2008) alerta que o objetivo último da comparação "[...] não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças, mas, o de encontrar sentido para os processos educacionais." (Ferreira, 2008, p.136). Nesta mesma direção, Cervi (1986) destaca que a EC como área de estudo, "transcende as intenções de reconhecimento de perfis de semelhanças e dessemelhanças de realidades educacionais, para tentar lograr explicações mais complexas sobre estas semelhanças e dessemelhanças, sobre as coincidências ou parentesco político dos sistemas e práticas educacionais [...]." (Cervi, 1986, p.11).

A abordagem comparada é utilizada em diferentes países como referencial para analisar a trajetórias de políticas sociais e educacionais. A reflexão sobre sua utilização no campo da pesquisa em políticas educacionais visa apreender seus referenciais analíticos e para compreender na sua produção, os percursos e definições da sua formulação em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Desta forma, emerge a comparabilidade de políticas e processos históricos particulares e de trajetórias singulares. (Franco, 2000).

1. A Educação Comparada: história metodologia e definições

A EC chegou ao Brasil pelo interesse de viajantes que percorriam a Europa e procuravam conhecer a educação de outros países. (Bray, 2015). Sua introdução como matéria de ensino, remonta ao ano de 1932, por intervenção de Anísio Teixeira. Em 1939 foi ratificada como exigência curricular da seção de Administração Escolar na Seção de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia do Instituto de Educação do antigo Distrito Federal. (Cervi, 1986). Consolidou-se principalmente no Estado de São Paulo na Secção I de Educação, do curso de formação de professores primários do Instituto de Educação. Com a criação da Universidade de São Paulo e integração do Instituto de Educação em 1934, foi combinada à Estatística. No Estado do Paraná, foi introduzida nos planos de estudos da Faculdade Nacional de Filosofia em 1938 na terceira série do Curso de Pedagogia. (op.cit., 1986).

O Decreto-Lei 1.190/1939 que estendia o ensino da EC foi alterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Em 1962, o Parecer 251 do Conselho Federal de Educação comprometeu sua institucionalização da disciplina no contexto universitário. Seu ensino permaneceu nos centros acadêmicos mais tradicionais pelo empenho de docentes ligados à área de Fundamentos da Educação e Estaística. (Cervi, 1986).

O eclipse de interesse e recessão da EC como campo de pesquisa e matéria de ensino se deveu em parte pelas exigências impostas para seu desenvolvimento: a qualificação dos docentes cultural e científicamente; atuação interdisciplinar; apoio documental, bibliográfico atualizado; domínio plural de línguas estrangeiras; intercâmbio internacional com vivências no campo comparado; processo contínuo de discussão teórica. Tais questões foram e são barreira para "um sistema universitário modesto, acanhado financeiramente e altamente restringido burocraticamente". (Cervi, 1986).

Quanto ao campo de procedimento, 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.

Tendo em vista que a EC transita e dialoga com diferentes áreas da Ciência Política, Sociologia, a Antropologia, a História, dentre outras, 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 para evidenciar contributos dos processos educacionais que elucida. 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.

No período de 1816-1817, Marc-Antoine Jullien (1995), que iniciou a documentação no campo da EC, recomendou coleta e catalogação de dados das condições educacionais, por meio de questionários por ele concebidos, e que seriam avaliados por um comitê especial, composto por especialistas de diversos países. (Rust; Johnstone e Allaf, 2012). Neste sentido, a investigação comparada analisa diferenças, por outra realidade, busca traços comuns, avalia se reconhecendo na diferença. (Franco, 2000). A educação imersa nas grandes mudanças globais sinaliza questões do outro, nos traços comuns ou dessemelhantes o espaço privilegiado de estudos. Sobre este aspecto adverte Groux e Porcher (1997) apud Ferreira (2008), sobre a prudência em investigações, análise de conceitos universais, e recolha de dados superficiais e descontextualizados. As afirmações, argumentos, números e estruturas nem sempre são tão óbvios quanto parece.

Acerca da necessidade de interpretação histórica para discernir o global e local na construção do objeto da comparação, Jürgen Schriewer (1992) e Krawczyk (2008) indicam que a comparação deve ser vista como um meio de garantir a articulação de questões comuns às análises. Neste sentido, os estudos comparados precisam ser erigidos dentro de uma concepção crítica, em suas especificidades históricas, econômicas, sociais e culturais. Assim, no âmbito da educação, esses estudos criam possibilidades de reflexões das realidades, lutas e desigualdades econômicas contraditórias.

Para Noah e Eckstein (1969), a EC é mais do que uma compilação de dados e perspectivas das ciências humanas aplicadas ao campo da educação em diferentes países. Ela objetiva promover a reflexão crítica sobre o sistema educacional, observando forças e fraquezas. Tal reflexão facilita a auto avaliação de trabalhos e serve de base para a seleção de ações posteriores mais adequadas. O objetivo da EC é descrever os sistemas educativos seus percursos e consequências; colaborar no desenvolvimento

de instituições de ensino; fortalecer a relação entre educação e sociedade e identificar padrões válidos para mais de um país. Por este caminho, tem como especificidade resolver problemas e transcender suas fronteiras e encontrar as soluções já estruturadas. (Noah, 1985). A necessidade de encontrar semelhanças e diferenças entre os analisados, emprestar ideias, medidas e sugestões já verificadas em sistemas de ensino remete a outra função da EC, que é a de verificar programas educacionais, de treinamento, métodos de ensino e atividades facilitadoras do planejamento do sistema de educação.

O ressurgimento dos estudos comparados, na última década do século XX, no meio acadêmico e nas pesquisas em educação suscita a história da EC desde sua produção até alinhamentos teórico-metodológicos de experimentação, de análise e síntese.

No caso da EC, o método, procedimentos, ou técnicas de investigação são recursos fundamentais nas atividades de conhecer. Lourenço Filho (2004) argumenta que comparam-se coisas, fatos e situações que se relacionem numa dada configuração, em diferentes estruturas. Quanto ao método, os estudos comparativos de política educacional incidem em 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. Neste sentido, 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. (Lourenço Filho, 2004).

Observa o autor (2004, p.53) que estudos comparativos não classificam sistemas em melhores ou piores, mais perfeitos ou menos perfeitos. A EC descreve e explica os sistemas como realidades investigáveis que auxiliam no desenvolvimento da inquiria e posterior explicitação de resultados.

Quanto as fontes, recursos e métodos da EC em casos concretos, são utilizados a observação direta e indireta, a experimentação, a análise e sínteses de indução e dedução, descrições de sistemas nacionais de ensino mediante fontes documentais, legislação, contabilidade estatística dos dados colhidos e submetidos a critérios de definição e classificação passíveis de ser confrontados. (Lourenço Filho, 2004).

Fragilidades se revelam no campo de constituição da EC. Devem-se superar as atonias, a formalização de estudos baseados na justaposição de situações; a execução de práticas de comparação sem reflexão teórico-metodológica sistemática; práticas baseadas em recolha de exemplos para posterior transferência; a produção de discurso desligado de reflexão histórico-sociológica. Tais intenções de imitação e suposta erudição, implícitas nas comparações não favorecem o rigor científico de intervenção crítica e invalidam a EC como subsídio formativo do profissional da educação.

1. 1 Educação Comparada, tendências atuais e os temas de investigação

No desenvolvimento da EC tendências e critérios de investigação tendem a ser inspiradas no trabalho de grandes especialistas da área. As escolas filosófica, histórica e sociológica, seguem seus esquemas de explicação e interpretação derivados dos pontos de vista de seus representantes.

A escola filosófica de Isaac Kandel estuda problemas pedagógicos comuns entre povos,

analisa causas, origem, direção e razões. A escola idealista de Nicholas Hans descreve e interpreta os sistemas de ensino, analisa grupos de fatores de composição de ordem natural, religiosa e de cunho ideal, para examinar fontes e consequências na caracterização dos sistemas administrativos e da organização didática. A escola sociológica de Joseph Lauwerys, é a tendência que reconhece os fatores sociais, a contribuição da antropologia e sociologia na aplicação e análise histórica dos resultados. Arnold Anderson destaca estudos de opinião pública para interpretar as controvérsias da política nacional de educação.

Ferreira (2014) destaca que sem a comparação dificilmente alcançaremos as diversas realidades educacionais, suas condições materiais, sociais e culturais. A comparação confere singularidade e identidade e eleva à EC a possibilidade de mostrar a complexidade e a multiplicidade do fenômeno educativo ao fornecer maior inteligibilidade a divergências e convergências, dando significados e sentidos que transcendem as retóricas do objeto analítico. Adverte o contudo, que estamos pouco preparados para olhar, entender e aprender com o outro, seja nas políticas e práticas educativas, ou no imaginário cultural e ideológico, que envolve o conhecimento de outros seres. Neste sentido, não é suficiente a existência da EC para compreender o outro. É necessário valorizar a comparação como condição e via fundamental para que cada outro seja identificado em diferentes graus, números, índices, categorias, dinâmicas culturais, científicas e momentos históricos.

Por fim, a abordagem crítica da EC tende a renovar a comparação e seu objeto na apreensão de enfoques e interesses contraditórios dos processos educativos e da organização do sistema escolar. (Ferreira, 2008). Em consonância, o enfoque dialético permite perceber as impropriedades da importação de agendas de investigação e sua reprodução descontextualizada e identificar especificidades nas semelhanças e diferenças. Evita a análise unidimensional, pois visa apreender a gênese do diferente e do semelhante no objeto analisado. (Gonçalves, 2014).

O interesse da comunidade científica pela EC tem estimulado transformações de ordem ética e epistemológica no debate sobre o conhecimento no âmbito das ciências sociais. A reflexão sobre os processos de globalização, as teorias da modernização, do capital humano também abrem portas para a reiteração da EC do ponto de vista teórico e também das análises da relação entre globalização e a educação.

1.2 A Educação Comparada como instrumento analítico da realidade de sistemas educativos

Políticas globais que orientam pesquisas educacionais no âmbito dos países, influenciam o desenvolvimento e o modo pelo qual arranjos administrativos são usados no desenvolvimento de políticas públicas em sistemas educacionais. As mudanças nas relações geopolíticas e a intensificação da globalização têm potencializado essas relações, mudando conceitos, referencial teórico e, por conseguinte, na conceituação dos problemas de pesquisa comparada.

O desafio empírico para a EC é dar atenção aos contextos político, econômico, cultural e social para lidar com a crescente complexidade das questões globais e transculturais. As políticas não são estáticas, elas se transformam e elementos iniciais podem desencadear mecanismos não previstos. A adoção acrítica e transferência de políticas de um local para outro é equivocado e problemático. (Ray, 2015). Afirma o autor (2015), referindo Ball (1994), que o significado

atribuído a uma política afeta o modo de trabalho, interpretação e constatação dos pesquisadores. Pesquisas comparadas necessitam de análise crítica dos processos de formulação e implementação, pois, dentro do escopo de cada uma pode existir diversidade de interação entre formuladores de políticas, mudanças frequentes das estruturas de governo, rotatividade de pessoal ocasionando conexões semelhantes com desempenho, funções e resultados diferentes.

Os temas de investigação comparada que abordam sistemas e suas políticas educacionais como unidade de análise serão mais significativos a medida que consigam compreender as funções que as escolas, como estruturas sociais, desempenham em cada campo e entender seu próprio sistema num contexto social e cultural mais amplo de interrelações e materialidades.

Discusssão e conclusão

O texto é resultado de reflexões mais amplas da pesquisa de doutoramento (Casagrande, 2015) que investigou modelos de construção de políticas educacionais para formação de professores em contextos específicos. Em razão do objetivo do estudo, procedemos a síntese dos fundamentos teórico-metodológicos da EC e contribuição para análise de políticas educacionais. Consideramos a literatura, fontes bibliográficas oriundas de pesquisas e a utilização da EC em investigação sobre política educacional de recorte comparativo.

No campo investigado, a gestão das políticas de formação de professores perpassou por mudanças em virtude de processos de reformas educacionais ocorridas nas últimas três décadas. Como traço comum apresentou uma nova regulação social educativa assentada na lógica da política educacional nacional atual, cujo exame, remete a consideração de questões econômico-sociais e ideológicas calcada no receituário social-liberal que tornou-se predominante na análise e formulação da política educacional brasileira. (Deitos, 2010).

A pesquisa comparada compreendida como uma prática contínua situada inter e intra local, da sala de aula, da escola, do sistema, pode lidar com interfaces presente e passado, com princípios e perspectivas sobre a educação em outros lugares, estando rigorosamente fundamentada pela história e desenvolvimento da educação que compara. Assim, um dos valores e condição do trabalho comparativo é que este deve incorporar uma lógica, uma metodologia defensável para a comparação entre localidades, culturas, nações ou regiões e combinar procedimentos para o estudo empírico. Os sistemas nacionais de educação pública podem acessar esses vários níveis, contextos e lógicas para examinar de qué forma relacionam-se entre si e fundamentam suas práticas (Alexander, 2012).

Por fim, o estudo sinalizou que a formação continuada docente como componente essencial da profissionalização, deve ser incorporada na vida do professor e da escola em processos coletivos de reflexão e pesquisa sobre a prática pedagógica concreta. Tal feito situa a escola como lugar de referência e princípio para a formação.

Referencias 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.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (2015). Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro.

CARVALHO, E. J. G. (2014). Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico metodológicos. Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 36, n. 1.

CASAGRANDE, I. 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 de Doutorado,Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

DEITOS, R. A. (2010). Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. Acta Scientiarum. Education, v. 32, n. 2.

FERREIRA, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação. Porto Alegre, v. 31, n. 2.

FERREIRA, A. G. (2014). Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada. Educação, Unisinos,18 .

FRANCO, M. C. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico metodológicas sobre os estudos comparados. Educação & Sociedade. Ano XXI, n. 72.

JULLIEN DE PARIS, M.A. (1995). Esquisse Et Vues Préliminaires D'un Ouvrage Sur L'éducation Comparée. Revue Les Sciences De L'éducation Pour L'èrenouvelle, V. 6.

KRAWCZYC. N. (2008). A Reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo. Xamã.

LIJPHART, A. (1971). Comparative Politics and the Comparative Method. American Political Science Review, v. 65.

LOURENÇO FILHO, M. B. (2004). Educação Comparada. 3 ed. Brasília: MEC/INEP.

NOAH, H. .J. ; ECKSTEIN, M. (1969).Toward a science of comparative education. Toronto: The Macmillan Company.

PERISSINOTTO, R. (2013). Comparação, história e interpretação: por uma ciência política histórico-interpretativa. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 28 n° 83.

RUST, V.; JOHNSTONE, B.; ALLAF, C. (2012). Reflexões sobre o desenvolvimento da educação comparada. In Cowen, R.; Kazamias, A. M.; Ulterhalter, E. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Volume 1. Brasília: UNESCO, CAPES.

SCHRIEWER, J.; HOLMES, B. (1992). Theories and methods in comparative Education. Frankfurt am Main: Peter Lang.

SMELSER, N. J. (1976). Comparative methods in the social sciences. Nova Jersey: Prentice Hall.

IDEAS Y CONCEPTOS EN EL DEBATE CONTEMPORÁNEO DE LA EDUCACIÓN COMPARADA E INTERNACIONAL. ENTRE LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y LOS DEBATES EDUCATIVOS SOBRE LO SUPRANACIONAL

Hernández Huerta, José Luis
Universidad de Valladolid – España
jlhhuerta@mac.com

Ruiz, Guillermo Ramón
Universidad de Buenos Aires / CONICET – Argentina
gruiz@derecho.uba.ar

Resumen

Sin descuidar la necesaria revisión conceptual de los términos de Nación y Estado, el concepto de Estado-Nación sigue siendo una unidad de análisis y definición válida y actual de la educación comparada y las políticas educativas. Estas hacen referencia, en sentido estricto, a los Estados, que son los que traducen las propuestas, proyectos y tendencias en normas concretas. Por otro lado, otras unidades de análisis como la transferencia educativa a través de movimientos sociales y educativos de base, eluden las políticas educativas estatales, oficiales, y que generalmente se configuran como factores de resistencia. En este trabajo apostamos por un análisis conceptual de algunos términos e ideas involucrados en el debate contemporáneo, que pone en tensión lo local y lo global, dando lugar a nuevas prácticas y otras aspiraciones y, en ocasiones, a distintas categorías de indagación e interpretación científicas y académicas. Entre estos conceptos (cada vez más frecuentes en la bibliografía referida a la internacionalización de la educación) se cuenta la expresión "políticas educativas supranacionales". El objetivo de este estudio es profundizar en lo que se quiere significar cuando se utiliza dicha expresión. Para lo cual, en primer lugar, se consideran los autores, los textos producidos y los contextos de realización en los que se desarrollan los discursos, y, en segundo término, se introduce en el análisis la idea de no-concepto, es decir, de ideas y conceptos que eluden su propia definición y especificidad y que, por tal motivo, son utilizados como piezas intercambiables en cualquier texto y contexto para hacer mención a los procesos de internacionalización, globalización y transferencia de la educación.

Abstract

In this paper we focus on a conceptual revision of the Nation and the State categories since we believe that Nation-State still being a valid unit of analysis in the current comparative education field and for the definition of educational policies. Actually, the educational policies are real norms that take by governments in order to develop several and diverse proposals and tendencies to approach political goals and projects. On the other hand, we can find policy transfer, as another useful unit of analysis for comparative education, which takes into account social movements which show diverse initiatives allowing resistance practices. For this purpose, first, we analyse one of these terms and ideas (supranational educational policies) which has gotten attention inside the contemporary debate regarding internationalisation in education. Second, we look at some articles and their authors whom have started to used frequently these terms and words without a rigorous scientific definition. Finally, we introduce and discuss the idea of no-concept in order to refer to concept and meaningless ideas which reject their own definition. These no-concepts are used by some authors as interchangeable pieces of an incomplete puzzle in any text or context in order to refer (in an incorrect way) to internationalisation, globalisation and policy transfer in education.

Palabras clave: Epistemología, internacionalización, globalización, educación comparada, políticas educativas.

Keywords: Epistemology, internationalisation, globalisation, comparative education, educational policies.

Introducción: lo global y lo internacional en la educación

Los estudios sobre la internacionalización de la educación han estado presentes dentro del campo de la educación comparada desde sus orígenes y han concitado altos niveles de atención académica y política, sobre todo desde la conformación de los sistemas escolares nacionales en el siglo XIX. La influencia y transferencia internacional de prácticas y proyectos políticos educativos ha caracterizado históricamente el desarrollo de la escuela moderna, en todos sus niveles y dio lugar ciertamente a la mundialización de la forma escolar. En este trabajo, no cuestionamos ninguna de las evidencias históricas y ni de los procesos contemporáneos de internacionalización educativa sino que proponemos una reflexión teórica y elucidación sobre la denominada "política educativa supranacional" cuando se la presenta como un campo de conocimiento diferenciado dentro de las ciencias de la educación.

Las últimas décadas se han caracterizado por la creciente competencia internacional en contextos donde aún prevalece el nacionalismo político que incluyen situaciones de movimientos separatistas en diversos Estados, como se evidencia en algunos europeos o incluso en procesos que apuntan al desmembramiento de regiones (como el conocido Brexit). La propia competencia internacional puede ser concebida a la vez como un mecanismo de

desnacionalización de las economías, cuando hasta cuarenta o cincuenta años atrás, según el país/región que se considere, se fomentaba el desarrollo del capitalismo nacional, como elemento constitutivo incluso del nacionalismo político.

De hecho, diversos autores han demostrado que a partir de la década de 1980 han acontecido importantes cambios en las estructuras internas del Estado nacional, los cuales forman parte de la era global contemporánea (Ruggie, 1998; Tabb, 2004). En desmedro de los planteos generalizados por los que se sostiene que la globalización ha dado lugar a una decadencia del Estado, se ha observado que los Estados afrontan e incorporan cada vez más dos nuevas geografías de poder. Por un lado, se evidencia una redistribución interna del poder en desmedro del Poder Legislativo para favorecer al Poder Ejecutivo y, por otro lado, se ha comprobado la presencia de una variedad de actores extraestatales así como el auge de nuevos regímenes normativos que exceden al Estado-nación (Sassen, 2012).

En este contexto, la definición de políticas educativas constituye un área de estudio y también un ámbito de acción de políticas públicas que refleja estas dinámicas cambiantes e inestables. Cabría preguntarse, a la luz de las definiciones político-educativas que instrumentan los Estados en la actualidad, si la globalización constituye un proceso que abarca a todos los componentes de la sociedad ya que la capacidad administrativa del Estado nacional resulta necesaria e irremplazable para la gestión de los sistemas educativos de alcance nacional e incluso para los emprendimientos educativos que se inspiran en la lógica organizadora de la era global. En las últimas tres décadas, los procesos de globalización y las fuerzas globales que poseen las organizaciones gubernamentales internacionales y/o regionales, las organizaciones no gubernamentales y las redes mundiales de educación, han socavado los enfoques comparativos tradicionales y han impulsado a repensar las estrategias y unidades de comparación.[1]

1. Consideraciones epistemológicas: palabras y errores eruditos

Existe una línea de argumentación que intenta desde hace unos años captar la complejidad que presentan las definiciones político-educativas contemporáneas así como la incidencia cada vez mayor de lo global en lo local, desde una perspectiva en la cual se privilegia el análisis del rol que poseen los organismos internacionales como agentes de reformas y de transformaciones educativas regionales, nacionales y locales. Al menos eso se deriva de varios artículos y presentaciones realizadas en diferentes ámbitos (Valle López, 2012; Diestro Fernández y Valle López, 2015).

La denominada "política educativa supranacional" intenta reflejar una postura teórica que más que fundamentos y encuadres metodológicos sobre lo que se denomina

[1] Algunos autores han señalado la emergencia de una nueva morfología social derivada de la planetarización de los procesos políticos y sociales (Vertovec, 2009; Olson, Biseth y Ruiz, 2015). Estos reajustes de políticas que han resultado de los reacomodamientos de interrelaciones entre los campos de la política nacional y de la política global (Robertson, Bonal y Dale, 2006) constituyen un desafío intelectual para la educación comparada que añade mayor complejidad a las dimensiones del Estado-nación dado que refuerzan al ámbito global (con múltiples tensiones en sí mismo) como dimensión analítica que se solapa, cuestiona e interpela a las referencias nacionales.

política educativa supranacional, los artículos y autores que en ella se encuadran presentan diferentes líneas teóricas que apuestan a comprender los efectos y consecuencias (divergentes, conflictivas aunque, a veces, también convergentes) que tiene la era global sobre las definiciones nacionales en materia de políticas educativas. Sin embargo, ello parece ya ser objeto de estudio de la propia educación comparada como disciplina dentro de las ciencias de la educación así como también forma parte de los estudios de política educativa y también del derecho internacional público.

En este sentido, una primera caracterización de esta línea de indagación, la política educativa supranacional, es su perfil ambicioso al considerar que con esta denominación se estaría constituyendo un área de saber pedagógico específico. Sin embargo, cabría tener en cuenta que diversos epistemólogos han señalado que los problemas científicos (y sus áreas de estudios) no se presentan fenomenalmente: tienen que ser concebidos y esto supone la formulación de proposiciones en términos de categorías. Si nuestras palabras que designan categorías son empleadas acríticamente conducen a conceptos erróneos y a un planteo inapropiado del problema. Si las palabras que designan categorías entrañan dificultades conceptuales, lo mejor es resolver estas dificultades primero y rectificar la formulación de las hipótesis antes de embarcarse en una posible teoría (Korn y De Asúa, 2004; Needham, 2004). De hecho, en las ciencias de la educación en particular se ha evidenciado una especie de irrefrenable apetito por crear categorías de todo tipo para mencionar a problemas de investigación que a veces no terminan de ser definidos con precisión.

En este sentido una apuesta importante en pos del avance del conocimiento sobre la realidad educativa contemporánea sería evitar el surgimiento de un nuevo cuerpo doctrinario que prometa una interpretación más estricta y fiel pero que en realidad no constituya un aporte al conocimiento. Así, en este caso surge un posible paralelo con la ya vieja noción de "superestructura", la cual ante el término "supranacional" podría recobrar majestad. Aquella superestructura suponía aceptar grados y variables de autonomía para las instituciones políticas y para el Estado. Según aquellas interpretaciones del marxismo estructuralista, la indagación sobre los modos de producción, las formaciones sociales y los intereses materiales, se detiene momentáneamente y estos conceptos pasaban a integrar una guardia de honor pretoriana ante las nuevas lucubraciones que podrían mencionarse (Gallo, 1977). Similarmente, lo supranacional parece imponerse sobre las estructuras y modos organizativos del Estado nacional, tratando de imponer políticas educativas que desbordarían las capacidades de acción dentro de los territorios demarcados por la nación. Pero cabría preguntarse si esta aseveración se puede sustentar en todos los casos nacionales y, más aún, si ello es supranacional o supra-estatal. Este cuestionamiento es válido ya que cuando en el marco de una cultura, de un sector dentro de una cultura, o de un campo de conocimiento (como podría ser este caso), no aparecen preguntas sino sólo respuestas, o cuando una respuesta se cristaliza, el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento que ya no se cuestiona.

En consecuencia podría pensarse que estos trabajos encuadrados dentro de la denominada política educativa supranacional corren ese riesgo: el de generar una planteo doctrinario que pierda capacidad explicativa ante una complejidad como lo es la planteada por la era global para pensar la educación y para entender las complejas y dinámicas interacciones que se dan entre los sistemas educativos y los Estados nacionales. Sobre todo si se pretende generar un cuerpo de saber específico, como señalan los autores, que sirva para interpretar la educación escolar (y no escolar) en contextos tan diferentes como pueden ser los de América

del Norte, los de América Latina o los de Europa, por citar ejemplos de regiones que han tenido una intensa relación de intercambio cultural y de transferencias educativas en los últimos siglos y que experimentan diferentes ensayos de políticas educativas de diverso alcance dentro de los Estados nacionales particulares. Precisamente ese riesgo podría ser bienvenido si este planteo constituye un punto de partida para profundizar el análisis de las dinámicas de lo global y de lo local así como las cada vez más cambiantes realidades institucionales intra-estatales

2. Política educativa supranacional "a través del espejo"

El discurso académico generado en torno a la vertiente educativa de la "supranacionalidad", al menos en España, resulta confuso, presenta fallas de orden lógico y metodológico, ofrece un marco de análisis conceptual y fenomenológicamente reducido y recoge vicios característicos de algunas ramas de las ciencias de la educación. Tomemos para ello algunos ejemplos ilustrativos.

Es relativamente frecuente utilizar el adjetivo "nuevo" (u otros de la familia semántica) de forma indiscriminada. En el caso particular de la perspectiva de análisis de la Política Educativa Supranacional, se podría pensar, inicialmente, que su discurso comenzó a articularse en los albores de la segunda década de nuestro siglo. Según el ya referido documento fundacional de la disciplina (Valle, 2012; 2013), la novedad es doble: por un lado, se abre un campo de conocimiento y, por otro, consecuentemente, se usa una nueva jerga científica, condensada en la expresión "políticas educativas supranacionales". Y así es, en parte. Si se aceptara como campo de conocimiento con entidad propia, la novedad sería evidente. Mas no lo sería tanto en el fondo y en la forma; aunque no se menciona en el citado artículo, la idea de tomar estructuras supranacionales como unidades de análisis de las políticas educativas fue lanzada hace poco más de medio siglo por Froese (1965) y, posteriormente, ha sido reivindicada, desde hace al menos veinticinco años, como una perspectiva de estudio enriquecedora de para la Educación Comparada, con posibilidades, incluso, de "substituir o tradicional conceito de sistema nacional de educação" (Goergen, 1991, 13).

Efectivamente, quizás se podría reclamar una mayor exhaustividad en la revisión de la bibliografía para evitar confusiones conceptuales. Los referentes teóricos manejados en las argumentaciones parece no recoger los debates científicos actuales sobre los conceptos de política de la educación, educación comparada, educación internacional y transferencias. Esto queda reflejado, v.gr., en el tipo de autoridades a las que se acude para definir conceptos científicos de gran complejidad como "política" y "valor", para los que se sirve, respectivamente, de la Enciclopedia de pensamiento político (Miller, 1986) y del Diccionario de la lengua española. Esto también se refleja, entre otras cosas, en los planteamientos manejados en el análisis del estatuto científico de la educación comparada, de los sistemas o los organismos internacionales, fundamentados en bibliografía de las décadas de 1960, de 1970 y de 1980 (Aron, 1968; Bertalanffy, 1973; Marín, 1983; Medina, 1976; García Garrido, 1986) o, en el mejor de los casos, en trabajos menores de especialistas consolidados en la materia, pero que han desarrollado lo mejor de su obra en un idioma distinto al español (Caruso, 2011).

Por otro lado, la estructura y las técnicas de argumentación utilizadas para sostener

la necesidad, pertinencia y existencia de la Política Educativa Supranacional como campo científico presenta algunas falencias. En primer término, en puntos clave del discurso, es posible dar lugar a confusiones por la falta de correspondencia entre las palabras y la prueba empírica. Un ejemplo que puede ilustrar esto es la afirmación que realiza Valle (2012, p. 112): "una nueva serie de investigaciones y estudios reflexivos se están consolidando como un área de conocimiento con personalidad propia: la Política Educativa Supranacional". La cifra de la relación de estudios que cita asciende a uno: Diestro (2011).

En segundo lugar, los razonamientos puestos en marcha sobre la existencia de la Política Educativa Supranacional debilita la necesidad y pertinencia de sí misma. Evidentemente, tal como expone Valle (2012), todo campo de conocimiento requiere de un objeto de estudio genuino. Mas el objeto que se propone para la Política Educativa Supranacional es el propio, el que da buena parte del sentido y el contenido a la Educación Comparada e Internacional y la Política de la Educación. Así pues, podría entenderse que se está ante un proceso de "re-colonización" de parte de un territorio científico que viene siendo cultivado desde hace más de un siglo, tal como se refleja en la siguiente cita, en la que se delimita el campo de estudio de la Política Educativa Supranacional:

(…) trata de ocuparse específicamente de las políticas educativas globales, fundamentalmente de los organismos internacionales, no entendiendo éstas en sentido estricto, sino interpretando por política educativa cualquier acción en materia educativa, o de enseñanza o formación, que se ponga en marcha desde estos organismos, o bien cualquier propuesta que surja desde ellos como recomendación de carácter global para la educación, la enseñanza o la formación (Valle, 2012, p. 117).

En tercer término, Política Educativa Supranacional es un concepto que, durante todo el discurso, elude su propia conceptualización, especialmente de aquella parte que la desmarca de la educación comparada, la educación internacional y la política de la educación y podría conferirle el pretendido "estatuto de autonomía epistemológica", llegándose a confundir la definición del concepto con el objeto de estudio y su relación con otros:

"Así pues, podríamos sintetizar que la especificidad de los intereses de la Política Educativa Supranacional, se centra en el estudio de las políticas educativas de los organismos internacionales" (Valle, 2012, p. 117).

Más recientemente, Diestro y Valle (2015) han procurado precisar qué es Política Educativa Supranacional, introduciendo para ello los conceptos Instituciones Supranacionales y Dimensión Europea de la Educación. Pero la confusión no hace más que aumentar al ponerse en práctica un sencillo juego intelectual de conceptos indefinidos dentro de más conceptos indefinidos que quedan definidos por sí mismos. Por un lado, se equiparan, por medio de la casuística, "instituciones supranacionales", "niveles de decisión supranacionales" y "organismos internacionales", sin definir qué es qué y sin establecer categorías claras. Por otro lado, la Dimensión Europea de la Educación, identificada como "an enigmatic and peculiar political-pedagogic concept", aparece como el elemento clave "that give sense to this European Supranational Policy on Education" (Diestro y Valle, 2015, pp. 106 y 107), pero lo mismo que ocurre con este último, aquel concepto se transforma en palabras que eluden su propia definición:

"What is the European Dimension on Education? This idea makes us wonder: What is Europe? What does it mean? Which place does it take as far as education? Which is the pedagogic task of Europe? How can it be introduced into the

Educational Systems? The general aim of the pedagogic action of the European Dimension on Education should make young people beco¬me aware of the European identity to be able to assume responsibilities as citizens of Europe, and get to know its culture, heritage and com¬mon values. (...) The EDE is a key specific concept for Europe with direct consequences for the educational-pedagogic policy. It refers to the essence that soaks the supranational policy of education and arises to renew modern pedagogy in the pro-European philosophy of education and the dri¬ving force of the European supranational policy of education" (Diestro y Valle, 2015, pp. 108 y 111).

Finalmente, compartimos los planteamientos de Sobe (2013), según los cuales la educación comparada es un "big tent", un campo de estudio amplio, dinámico y en expansión, que posibilita diseñar estrategias de pesquisa variadas y el diálogo entre distintos paradigmas. Igualmente consideramos que los análisis se enriquecerían yendo más allá de los procesos políticos y de las críticas ideológicas, prestando más atención a los procesos de construcción de los problemas políticos de la educación y cómo estos se presentan como algo que concierne e implica a la población, a los elementos políticos y a los actores académicos.

Discusión y conclusiones

Lo supranacional como característica contemporánea que da cuenta de factores, presiones, grupos de interés y transferencias de prácticas y discursos globales constituye un término muy utilizado y hasta atractivo para la escritura académica. Ciertamente, de acuerdo con diversos estudios e investigaciones (Phillips, 2004; Moods, 2006), los Organismos Internacionales de financiamiento (OIs) podrían ser pensados como transmisores supra-estatales de propuestas de desarrollo y de educación, sobre todo a través de la difusión de nuevas normas, nuevos estándares y nuevos principios respecto a lo que consideran las "mejores" prácticas en el desarrollo educativo. En diferentes regiones como África, América Latina, los OIs han ejercido su poder mediante la organización y la promoción de acciones apolíticas y técnicas con el fin de reformar la educación pública (Ruiz, 2016). La "imposición", la "armonización", "normalización" son algunos de los mecanismos utilizados por los OIs para obligar o persuadir a utilizar sus principios y pautas de reforma educativa (Dale, 2005) no sólo en regiones en desarrollo como América Latina. Es más, estos mismos mecanismos se visibilizan en la Unión Europea y en países que integran la OCDE por ejemplo, aunque con niveles de adaptación local diversos. Ello evidencia una influencia que puede ser llamada, a modo ilustrativo quizá, supranacional.

Sin embargo, ello no necesariamente da cuenta de la existencia de una política supranacional si por ella entendemos la toma de posición por parte de una autoridad que supere a los Estados-Nación y logre implementar en varios países una política acatada y ejecutada de modo equivalente por todos los países afectados por ella. Es más, la línea argumental que sostiene la existencia de una disciplina específica dentro del campo de las ciencias de la educación constituye un error erudito (Korn y De Asúa, 2004) en la medida en que los problemas científicos deben ser concebidos a partir de la formulación de proposiciones en términos de categorías. No se puede crear una disciplina científica por la mera presencia fenomenológica de problemas. Quizás esta línea de indagación podría constituir una invitación para conformar un espacio de discusión y de difusión de investigaciones que refieran a las transformaciones que están aconteciendo en la educación enmarcada en los planos del territorio

nacional, los derechos y la autoridad en una era en la cual la economía global pone a prueba los límites de la autoridad del Estado nacional. Allí radica su aporte al campo de estudios de la educación comparada, en la medida en que se privilegien perspectivas rigurosas para el análisis de las interacciones entre el Estado y las tendencias globales en las definiciones de los sistemas educativos.

En definitiva, el "nuevo campo de conocimiento" denominado "Políticas Educativas Supranacionales" es el planteamiento de un proyecto de pesquisa que ofrece buenas e interesantes posibilidades para la investigación en educación comparada, pero que merece ser definido con mayor claridad, rigurosidad y precisión. Es atractivo desde el punto de vista intelectual y merece ser profundizad pero consideramos que es difícil concebirlo como un campo de conocimiento. En primer lugar, porque elude el principio de necesidad, esto es, que no ofrece nada diferente, algo que no se encuentre en otras disciplinas ya consolidadas y que, efectivamente, procuran dar respuesta a problemas epistemológicos con entidad, sentido y significado propios. Y, en segundo término, porque, por el momento, no se han aportado pruebas empíricas y argumentos que articulen la Política Educativa Supranacional como campo científico diferenciado dentro de las ciencias de la educación.

Referencias bibliográficas

ARON, R. (1968). Democracia y totalitarismo. Barcelona: Seix Barral.

BERTALANFFY, L. V. (1973). La teoría general de los sistemas. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

CARUSO, M. (2011). Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plus valor y el abordaje de la globoesfera. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 2, 8-9.

DALE, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. Comparative Education, 41 (2), 117-149.

DIESTRO FERNÁNDEZ, A. (2011). La dimensión europea en la educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional (Tesis doctoral inédita). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

DIESTRO FERNÁNDEZ, A. Y VALLE LÓPEZ, J. (2015). Towards a European Supranational Policy of Education based on the European Dimension on Education. Bordón, 67 (1), 101-116.

FROESE, L. (1965). Bildungsstrukturen in Ost und West. Paedagogica Europaea, 2, 977.

GALLO, E. (1977). Otras Palabras. En Korn, F. (comp.). Palabras y Conjeturas. Buenos Aires: Sudamericana.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1986). Fundamentos de Educación Comparada. Madrid: Dykinson.

GOERGEN, P. L. (1991). Educação comparada: una disciplina atual ou obsoleta? Pro-Posições, 2(3), 5-20.

KORN, F. Y DE ASÚA, M. (2004). Errores eruditos. Ciencias sociales y otras consideraciones. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1983). Organismos Internacionales de Educación. Madrid: Dykinson.

MEDINA, M. (1976). Organizaciones internacionales. Madrid, Alianza.

MILLER, D. (Dir.). (1989). Enciclopedia del pensamiento político. Madrid: Alianza Editorial.

MOODS, L. (2006). What Kinds of Democracy in Education are facilitated by Supra- and Transnational Agencies? European Educational Research Journal, 5 (3), 160-168.

NEEDHAM, R. (2004). Introducción. En Needham, R. (ed.). Rethinking Kinship and Marriage. Londres: Routledge

OLSON, J., BISETH, H. Y RUIZ, G. (Eds.) (2015). Educational Internationalisation. Academic Voices and Public Policy.Rotterdam / Boston / Taipe: Sense Publishers.

PHILLIPS, D. (2004). Toward a Theory of Policy Attraction in Education. En Steiner-Khamsi, G. (Ed.) The Global Politics on Educational Borrowing and Lending (pp. 54-67). Nueva York: Teachers College Press.

ROBERTSON, S., BONAL, X. Y DALE, R. (2006). GATS and the education service industry. The politics of scale and global reterritorialism. En Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. y Halsey, A. H. (Eds.). Education, globalization & social chance (pp. 228-246). Oxford: Oxford University Press.

RUGGIE, J. G. (1998). Introduction: What makes the world hang together? Neo-utilitarianism and the social constructivist challenge. En Ruggie, J. G. Constructing the world polity: Essays on International Institutions. Londres: Routledge.

RUIZ, G. (2016) El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas de América Latina. JOSPOE (4), 2-17.

SASSEN, S. (2012). Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales. Madrid: Katz.

SOBE, N. (2013). Discussant Comments on WCCES Highlighted Panel 7: "Europe: Paradigm of supranational policies on education and cooperation". XV World Congressof Comparative Education (Buenos Aires, 26 al 28 de junio de 2103).

TABB, W. (2004). Economic governance in the age of globalization. Nueva York: Columbia University Press.

VALLE LÓPEZ, J. (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.

VALLE LÓPEZ, J. M. (2013). Supranational education: a new field of knowledge to adress educational policies in a global world. JOSPOE, (1), 7-30.

VERTOVEC, S. (2009). Transnationalism. London: Routledge.

ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: COMPARANDO INDICADORES

Wunsch, Laura
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil
laurawunsch80@gmail.com

Trevisan, Mônica de Souza
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
monicastrevisan@gmail.com

Sarturi, Rosane C.
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil
rcsarturi@gmail.com

Resumo

O presente artigo, produzido com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil) e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria, tem por objetivo analisar as diferenças e semelhanças entre os indicadores presentes no Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância utilizado para a avaliação externa dos cursos de graduação no Brasil. Cabe destacar que a avaliação de cursos de graduação no Brasil desenvolve-se no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e que o instrumento analisado é utilizado nas avaliações externas de comissões de pares para fins de reconhecimento dos cursos. A metodologia desenvolvida consiste em um estudo documental (Gil, 2011), utilizando-se como fonte o Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (2016). A análise, sob a perspectiva comparada, considerou os indicadores que são globais e os que são específicos para cursos de Educação a Distância (EAD). A análise observou se os indicadores atendem a realidade dos cursos a distância, ou se apenas transferem as exigências de cursos presenciais para a EAD, além disso, percebeu-se como os cursos presenciais e a distância podem desenvolver estratégias de gestão para atender aos indicadores que são considerados como referenciais de qualidade para o ensino de graduação no Brasil. Para fundamentar a pesquisa utilizou-se como referencial teórico Morosini (2001; 2009), Ball (2014), entre outros. Destacam-se, como resultados apresentados, o movimento das políticas nacionais de avaliação em empreender esforços pela qualidade e pela regulação do ensino superior. Este esforço recai muitas vezes num movimento de reformas constantes e acirramento de valores como prestação de contas "accountability", gerando uma necessidade da gestão constantemente adaptar-se ou readaptar-se a novas regras, tanto no ensino presencial, como na EAD.

Abstract

This article produced with the support of the Education Observatory Program, from Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brazil) and developed by Elos Research Group from Universidade Federal de Santa Maria, aims to analyze the differences and similarities among the indicators in evaluation instrument of graduation courses, presential and distance education, that used for the external evaluation of graduation courses in Brazil. It should be noted that the evaluation of graduation courses in Brazil is developed by the National Higher Education Evaluation System (Sinaes) and that the analyzed instrument is used in external evaluations of pairs commissions for recognition of courses. The methodology consists of a documental study (Gil, 2011), using as source the Evaluation Instrument of Graduation Courses, presential and distance education (Brasil, 2015). The analysis, in the comparative perspective, consider the indicators that are global and which are specific to Distance Education (EAD) courses. The analysis noted that the indicators attends the reality of distance education courses, or transfer only the requirements of classroom courses for EAD, additionally, it was perceived as classroom courses and distance can develop management strategies to attends the indicators that are considered as a quality reference for the graduating education in Brazil. To support the research was used as a theoretical Morosini (2001; 2009), Ball (2014), among others. It stands out as the results, the movement of national policies of evaluation to undertake efforts for quality and higher education regulation. This effort falls often a movement of constant reforms and intensification values as providing accountability accounts, generating a need for management constantly adapt or readapt to new rules, both in the classroom teaching, as in EAD.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Instrumento de avaliação; Gestão.

Keywords: Public policy; Evaluation Instrument; Management.

Introdução

Este artigo desenvolveu-se ancorado nos estudos de Educação Comparada, teve como objetivo analisar diferenças e semelhanças entre indicadores presentes no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância (2016) utilizado para avaliação externa dos cursos de graduação no Brasil. Tal documento foi revisado e atualizado em 2016 e faz parte do processo de avaliação dos cursos de graduação brasileiros no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O mesmo instrumento avalia tanto cursos presenciais quanto a distância, sendo que apresenta indicadores específicos para os cursos de Educação a Distância (EAD).

Partiu-se da questão: como as diferenças e semelhanças entre os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, tanto presenciais como a distância, podem influenciar o processo avaliativo, considerando as especificidades da modalidade de EAD e as exigências conferidas aos cursos para alcance de altos índices de qualificação?

No Brasil a responsabilidade pelos processos avaliativos dos cursos de graduação é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia pública vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que coordena a construção dos indicadores de avaliação, com apoio de professores do ensino superior e instâncias colegiadas como a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

O Instrumento é utilizado para fins de avaliação, visando a melhoria da qualidade dos cursos, mas principalmente seus resultados servem de parâmetro para os processos regulatórios de autorização e reconhecimento de cursos de graduação, como é previsto no parágrafo único do Art. 2º da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004). A avaliação é um processo relevante para o curso, pois o mesmo necessita alcançar resultado de no mínimo três (os indicadores avaliam de um a cinco), exigência para que ocorra o reconhecimento.

O Sinaes desenvolve avaliação das instituições, cursos e desempenho dos estudantes, seus resultados devem ser considerados globalmente e organizam-se principalmente considerando os seguintes instrumentos e formas de avaliação: Autoavaliação; Avaliação externa; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes; Censo da Educação Superior e Cadastro das instituições e seus cursos. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013).

Nos últimos anos foram propostas diversas políticas públicas para a educação superior, objetivando ampliar e democratizar o acesso a esse nível de ensino, historicamente restrito às elites e aos grandes centros urbanos. Em função dessa crescente demanda, bem como da busca por condições mais flexíveis de ensino e aprendizagem a EAD surge como uma estratégia de contribuição para expansão nessa área.

A EAD foi normatizada no Brasil a partir do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (2005) e caracteriza-se como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A EAD teve um forte estímulo a partir de 1990 concomitante ao incremento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), neste período a EAD passa a ocupar um importante papel nas políticas educacionais contemporâneas, pela possibilidade de inclusão de muitos no ensino superior.

Por possuir características diferenciadas do ensino presencial a EAD contempla dimensões diferentes no que se refere à qualidade. A qualidade na educação superior deve estar relacionada aos objetivos e às finalidades essenciais, que para serem alcançados, devem ser considerados conjuntamente a aspectos cognitivos e de infraestrutura que contribuirão para um efetivo desempenho profissional dos graduados (Juliatto, 2010).

Neste trabalho foram realizados estudos documentais e bibliográficos (Gil, 2011, tendo como fonte o Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (2016). A análise, sob a perspectiva comparada, considerou os indicadores globais e os específicos para cursos de EAD.

A Educação Comparada é, para Ferreira (2008), múltipla e complexa, pois fornece informações mais interessantes do que a leitura da mesma problemática em um só contexto. Conforme Santamaría (1983) a comparação tem por finalidade descobrir semelhanças e diferenças, e pode ser utilizada em pequenas variações de uma mesma estrutura.

Bonitatibus (1989), por sua vez, afirma que o processo de investigação comparativa envolve três dimensões: temporal, espacial e metodológica. De acordo com a caracterização proposta por Bonitatibus (1989), o estudo assumiu na dimensão temporal a comparação sincrônica, pois foram analisados os indicadores do Instrumento de Avaliação em um mesmo momento histórico. Na dimensão espacial caracterizou-se como um estudo intranacional, pois não excede os limites do País. Na dimensão metodológica trabalhou-se em um plano analítico mais versátil, preocupando-se com as dimensões do tema analisado.

1. Qualidade nos cursos de graduação presenciais e a distância

A partir da expansão do ensino superior iniciada na década de 80, multiplicaram-se as instituições ofertantes desse nível de ensino. Colocaram-se em evidência questões acerca da acreditação dos cursos e instituições e a garantia da qualidade da educação ofertada.

Pensar em qualidade na educação superior pressupõe também práticas educativas que transcendam o paradigma tradicional, visando, conforme Demo (1994), a qualidade dentro da dimensão da intensidade, principalmente com a intenção de participação e criação. Contudo, a educação não deve ser vista unicamente como uma ferramenta para o crescimento econômico ou social, ela tem um valor em si mesma (Defourny; Cunha, 2008). A definição de educação de boa qualidade, portanto, consolida-se através de aspectos sócio-político-pedagógicos, contribuindo para o crescimento social e para excelência nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A preocupação com a qualidade na educação superior perpassa mudanças sociais, engloba diversificação dos sistemas educacionais e de seus usuários, avanço das TIC e globalização. É necessário que, mesmo em meio a tantas mudanças, a qualidade da educação não perca seu objetivo principal, conforme a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996) "[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Atualmente, em um contexto de explosão quantitativa das avaliações dos sistemas educacionais "[...] tem primazia as noções de qualidade e os modelos de avaliação e garantia de qualidade ancorados nas doutrinas e práticas neoliberais". (Dias Sobrinho, 2008, p. 817-818). A qualidade passa assim a ser validada com base em princípios determinados internacionalmente, devidamente ajustados aos parâmetros globais vigentes.

Essa crítica serve de alerta, pois a determinação de qualidade na educação superior vai além das avaliações quantitativas, considerando principalmente o processo de ensino e aprendizagem, os meios utilizados nas IES para que os objetivos finais da educação sejam alcançados, sem prejuízo à autonomia universitária.

Morosini (2001; 2009) apresenta a qualidade com três diferentes características o isomorfismo, da diversidade e da equidade. O isomorfismo aproxima-se da explosão quantitativa, já a diversidade e equidade, ampliam-se para respeito a autonomia das instituições; a justiça social e a inclusão. A EAD é uma das formas de ampliação da oferta de vagas, entretanto só é possível falar de diversidade e equidade se a formação ofertada for de fato efetiva para seus participantes, alunos e comunidade acadêmica.

Assim, partindo-se do pressuposto de que qualidade na educação superior está ligada a

participação coletiva da comunidade acadêmica, infere-se que o conceito de qualidade tem sido utilizado como sinônimo para excelência, abrangendo várias instâncias dentro das IES, pois:

A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. [...] As novas tecnologias de informação são um importante, instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos (UNESCO, 1998, art. 11º).

A avaliação proposta pelo Sinaes deve primar pela globalidade dos processos, desenvolvendo autoavaliação e valorizando o contexto institucional, mas a tendência isomórfica (Morosini, 2009) nem sempre possibilita que a avaliação seja pautada nas tendências da qualidade como diversidade e equidade. Dias Sobrinho (2008) alerta que:

As avaliações externas fazem parte da arquitetura global da avaliação. Contudo, não podem sufocar as práticas de diálogo e questionamentos próprios da avaliação institucional participativa que fazem das instituições espaços públicos de debates e reflexões. A obsessão pela objetividade não deve apagar as questões que restam irrespondidas depois que os índices classificaram os níveis de qualidade e fecharam qualquer possibilidade de questionamento e reflexão. (Dias Sobrinho, 2008, p. 823).

Observa-se que os processos de avaliação são importantes, sobretudo em face aos crescentes fenômenos de mercantilização da educação. Cabe ao Estado a responsabilidade de assegurar que um bem público tenha qualidade para todos. De acordo com Dias Sobrinho (2008, p. 822) "[...] as instituições educativas têm responsabilidades e funções sociais que precisam ser avaliadas com base em critérios e procedimentos públicos". Porém, destaca o autor, quando exageradamente controladoras e tecnicistas, rompem a comunicação com a comunidade educativa e muito raramente atingem o conceito de pertinência e relevância social (Dias Sobrinho, 2008).

2. Comparando indicadores de avaliação

O Sinaes utiliza o Instrumento de avaliação de cursos presenciais e a distância para avaliar presencialmente cursos por comissões de pares externa. O instrumento é organizado em três dimensões: *organização didático-pedagógica*, que avalia o projeto do curso em execução; corpo docente e c*orpo de tutores; e a terceira dimensão infraestrutura*. Destacam-se no quadro 1 os indicadores específicos para avaliação dos cursos de EAD. Cada indicador é avaliado com conceitos de um a cinco, entre níveis de inexistente a excelente, *atribuindo conceito um para não há ou inexistente*; dois para insuficiente; três para suficiente; quatro para *muito bom*; e cinco para *excelente*. No quadro 1 constam a dimensão e o indicador, de modo que o descritor para cada conceito encontra-se detalhadamente no Instrumento de Avaliação (2016).

Quadro 1. Indicadores de avaliação específicos para EAD

Dimensão	Indicador
Organização didático-pedagógica	1.18. Atividades de tutoria
	1.19. Tecnologias de informação e comunicação – TICs no processo de ensino aprendizagem
	1.20. Material didático institucional
	1.21. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes
Corpo docente e tutorial	2.5. Carga-horária de coordenação de curso
	2.12. Relação entre o número de docentes e o número de vagas
	2.15. Titulação e formação do corpo de tutores do curso
	2.16. Experiência do corpo de tutores em educação a distância
	2.17. Relação de docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante
Infraestrutura	3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presenciais e a distância (2016)

Os indicadores específicos para avaliação de cursos a distância contemplam, de um, de forma geral, a maioria das especificidades desta modalidade, ademais, a EAD tem o diferencial de proporcionar aos alunos processos de aprendizagem no qual docentes e discentes não necessitem estar presentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço para interagir. O conceito de interação precede o espaço-tempo tradicional por meio da mediação criada com auxílio das TIC, característica típica da EAD para mediação didático-pedagógica do ensino- aprendizagem. Com efeito, essa peculiaridade relaciona-se com um dos fatores da qualidade assinalados por Garcia Aretio e Martín Ibánez (1998): a capacidade de inovação, de aperfeiçoamento e de superação dos problemas contemporâneos para estabelecimento de estratégias de aprendizagem capazes de responder às novas e urgentes demandas sociais.

No quadro 2 constam indicadores gerais que são utilizados para avaliar cursos nas duas modalidades: presencial e a distância. Indicadores de cursos de licenciatura, área da saúde e Direito foram desconsiderados, pois não são foco desta análise.

Quadro 1. Indicadores de avaliação específicos para EAD

Dimensão	Indicador
Organização didático-pedagógica	1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso
	1.3. Objetivos do curso
	1.4. Perfil profissional do egresso
	1.5. Estrutura curricular
	1.6. Conteúdos curriculares
	1.7. Metodologia
	1.9. Estágio curricular supervisionado
	1.14. Atividades complementares
	1.16. Apoio ao discente
	1.17. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso
	1.22. Procedimentos de avaliação dos processos de ensinoaprendizagem
	1.23. Número de vagas
	1.36. Participação dos discentes no acompanhamento e na avaliação do PPC
Corpo docente e tutorial	2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE
	2.2. Atuação do (a) coordenador (a)
	2.3. Experiência de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)
	2.4. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso (somente para curso presencial).
	2.6. Titulação do corpo docente do curso
	2.7. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores
	2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso
	2.9. Experiência profissional em sua área de atuação docente
	2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente
	2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente
	2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica

Infraestrutura	3.1. Gabinetes de trabalho para professores em Tempo Integral – TI
	3.2. Espaço de trabalho para a coordenação do curso e para os serviços académicos
	3.3. Sala de profesores
	3.4. Salas de aula
	3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática
	3.6. Bibliografia básica
	3.7. Bibliografia complementar
	3.8. Periódicos especializados
	3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade
	3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade
	3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços

Fonte: : Elaborado pelas autoras com base no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presenciais e a distância (2016)

As dimensões avaliadas possibilitam pensar a qualidade dos cursos e orientar ações de gestão, independentemente da modalidade. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve contemplar detalhadamente os indicadores nas três dimensões apontadas pelo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Em tese, a qualidade de um curso decorre do atendimento destas dimensões, principalmente articulando-as entre si, por exemplo: um curso que tenha um projeto bem delineado, com objetivos claros e factíveis, conteúdos e estrutura curricular adequada, procedimentos de avaliação coerentes com a metodologia e a estrutura curricular, seria um curso qualificado.

Cabe destacar que nos cursos a distância o PPC deve ser adequado à modalidade de EAD, para tanto, os docentes e tutores devem estar preparados para desenvolver estratégias pertinentes e envolver os alunos de modo que também compreendam os modos de interação e aprendizagem na EAD.

Em relação ao corpo docente e tutorial, são avaliados a titulação dos docentes, a experiência profissional, a experiência de magisterio superior e a produção científica. Destaca-se que para a EAD é necessário investir na interação entre docentes, tutores e estudantes, além de haver tutores em número suficiente e bem preparados para o funcionamento do curso.

Os indicadores referentes à infraestrutura apontam a necessidade de espaços de trabalho para professores, salas de aula, bibliografía básica, complementar e periódicos adequados em números de exemplares e atualização do acervo e laboratorios especializados. Em relação à sala de aula, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, não aponta para nenhuma especificidade da EAD e, como o indicador é bastante abrangente, cabe a análise dos avaliadores ser cautelosa e adequada ao contexto do curso.

Ainda na dimensão infraestrutura, o sistema de logística, para controle, distribuição e produção

de material didático, demonstra a valorização dos materiais impressos e/ou em mídias digitais para cursos a distância.

Ao analizar os indicadores nota-se que muitos deles como sala de aula, por exemplo, apresentam descritores globais para atribuição de cada conceito. Assim, a dupla de avaliadores designada pelo INEP tem papel de observar as necesidades específicas da modalidade e avaliar considerando essas especificidades. A definição dos avaliadores ocorre por critérios como titulação, relação com a área do curso e a modalidade. Deste modo, para avaliar cursos a distância os professores devem ter experiência na modalidade.

Comparando-se os indicadores dos quadros 1 e 2, nota-se que há prevalência em considerar a situação mais global dos cursos, sendo as especificidades tratadas como uma adequação. A avaliação pode não respeitar as especificadades da EAD, recaindo a relações mais quantitativas e uma revisão do que tem ou não disponível para o desenvolvimento do curso, ficando a qualidade novamente mais voltada para as características de isomorfismo permanecendo a questão: como as instituições estão promovendo as dimensões de pertinência e relevância social? (Dias Sobrinho, 2008).

Entende-se que processos avaliativos deveriam oportunizar momentos de reflexão de melhoria, entretanto servem de forma muito clara para processos de "accountability", que tem efeitos nas pessoas e nas instituições. Efeitos como a performatividade apontada por Ball, pois "[...] convida-nos e incita-nos a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos" (p. 66). Entretando um curso é um coletivo e como tal precisa ser pensado coletivamente, não em função de processos avaliativos exclusivamente, mas em relação a qualidade que poderá promover na vida dos seus alunos, tutores e professores.

Considerações finais

Após revisitar conceitos sobre qualidade no ensino superior e na EAD, e considerando a análise do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presenciais e a distância, infere-se que a noção de qualidade na educação superior está diretamente ligada ao processo de avaliação. Com efeito, a qualidade almejada requer um processo avaliativo que contemple pertinência e relevância social dos conhecimentos produzidos nas IES, considerando a realidade concreta de tais espaços, seus cursos e seus atores. Considerando a grande demanda de matrículas no ensino superior, e a ampliação da oferta de cursos de graduação a distância, pensar em qualidade significa englobar aspectos concernentes a diversidade e a equidade, dimensões igualmente previstas tanto no processo de avaliação do ensino presencial, quanto na EAD.

A EAD estabelece um novo panorama nas relações entre aluno e professor, modificando também o papel de cada um no processo de ensino e aprendizagem. Por meio destas especificidades a EAD precisa ser planejada considerando os materiais utilizados, o comprometimento e a valorização de todos os atores deste processo, a organização e execução de cada aula, em prol da efetiva qualidade dos cursos.

Características inerentes aos cursos EAD tais como: a ampla utilização das TIC e a

flexibilização de tempos e espaços no ato educativo, demandam um detalhamento específico também no processo avaliativo. Cabe a cada IES a complexa tarefa de ajustar-se aos parâmetros estabelecidos, sem desconsiderar sua trajetória e seu contexto histórico.

Embora o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação–presencial e a distância tenha sido adaptado e a acrescido de indicadores que tratam especificamente da EAD, entende-se que avaliar cursos EAD em suas especificidades depende muito do olhar atento da comissão de avaliadores, que necessita ter experiência suficiente na modalidade para adequar os indicadores ao contexto específico.

Para que estes cursos sejam desenvolvidos com qualidade, acredita-se que os critérios do Sinaes são um parâmetro importante, mas não o único. A avaliação necessita provocar repercussões internas e o próprio curso com seus gestores precisam definir seu entendimento sobre a qualidade a ser alcançada, buscando na discussão coletiva os sentidos possíveis.

Referencias bibliográficas

BALL, S.J. (2014). Educação Global S. A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG. (Tradução de Janete Bridon).

BONITATIBUS S. G. (1989) Educação Comparada: conceito evolução e métodos. São Paulo: EPU.

DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005 (2005). Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (referente ensino à distância). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm

DEFOURNY, V.; CUNHA, C. (2008). Qualidade da educação: uma questão de ética e de direitos humanos. In: AUDY, J. L. N.; Morosini, M. C. (Org.) Inovação e qualidade na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS.

DEMO, P. (1994). Educação e Qualidade. 11. ed. Campinas, SP: Papirus.

DIAS SOBRINHO, J. (2008) Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. Avaliação, Campinas, Vol. 13, n.3, p. 817-825. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf

GARCÍA ARETIO, L.; MARTÍN IBÁNEZ, R. (1988) Aprendizaje abierto y a distancia: perpectivas y consideraciones políticas. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid. (Tradução de Enrique Marín Viadel).

GIL, A. C. (2011) Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas.

FERREIRA (maio/agosto 2008) A. G. O Sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação. Porto Alegre, v. 31, nº. 2, p. 124-138.

JULIATTO, C. I. (2010) A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação. 2. Ed. Curitiba: Champagnat.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO - PRESENCIAL E A DISTÂNCIA (2016). Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013). Ensino Superior. SINAES, Recuperado de http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em: 20 maio, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004 (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Recuperado de https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#

MOROSINI, M. C. (2001, agosto). Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. Interface, Botucatu, Vol. 5, nº 9, p.89-102.

MOROSINI, M. C. (2009, maio/agosto). Qualidade na educação superior: tendências do século. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, Vol. 20, nº 43, p. 165-186.

SANTAMARÍA, F. R. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. Educar. Pedagogía Comparada, nº 3, p. 61-75.

UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Recuperado em: 07 jul, 2016, de http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html

TRES MODELOS DE ANÁLISIS COMPARATIVO: TIEMPO, ESPACIO Y EDUCACIÓN.

Aguilar, Luis Enrique
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
luis.aguilar@merconet.com.br

Resumen

La investigación discute tres modelos metodológicos del análisis comparativo y ensaya un diálogo entre Bartolini, Bray y Bonilla Molina. Con Bartolini explora un modelo que combina dimensiones de variación espacial y temporal observando el énfasis dedicado a la investigación cross-sectional de tipo sincrónico y la necesidad de pensar el tiempo como una dimensión de variación, como historia. Bartolini sintetiza la literatura sociológica e histórica creando una matriz de datos a las que añade una dimensión de carácter temporal y esquematiza: el estudio de caso, el estudio de desarrollo de caso, la tendencia de desarrollo, la gran teoría del desarrollo, la comparación sincrónica y la comparación de desarrollo. Bray agrega elementos en un grado de especificidad desde la dimensión espacial con unidades geográficas concretas organizados en diversos grados, tipos y niveles. Precisamente el carácter de análisis comparativo de múltiples niveles ocurre por la combinación esquemática de: niveles geográficos, de localización desde lo macro a lo micro; niveles demográficos no espaciales de grande diversidad étnica, religión y género así como aspectos de la educación y la sociedad que incluyen profesores, currículo, financiamiento, gestión, educación y trabajo. Bonilla Molina muestra un modelo multidimensional dinámico que combina todas las dimensiones macro y micro de la educación: como política en la escuela y como proyecto de país en un continente y en el planeta; como proceso de enseñanza-aprendizaje desde la ciudadanía y la democracia; como proceso que integra alumnos, profesores y padres; como producto donde se fusionan las dimensiones espacial y temporal desde lo geopolítico en un cubo dinámico que cruza historias, capital y trabajo. Este último, creado para evaluar calidad, constituye una síntesis teórico-metodológica pues proporciona una multiplicidad de subsidios para el análisis comparativo satisfactorio en el actual contexto global e internacional de la educación.

Abstract

Three models of comparative analysis: time, space and education.

The research discusses three methodological models of comparative analysis and tested a dialogue between Bartolini, Bray and Bonilla

Molina. With Bartolini explores a model that combines dimensions of spatial and temporal variation noting the emphasis dedicated to the cross-sectional investigation of synchronous type and the need to think of time as a dimension of variation, as history. Bartolini summarizes the sociological and historical literature creating a data matrix to which adds a dimension of time and outlines character: the case study, the study of development of case, the development trend, the great development theory, synchronous comparison development and comparison. Bray adds items to a degree of specificity from the spatial dimension with specific geographical units organized in varying degrees, types and levels. Precisely the character of comparative analysis of multi-level schematic occurs by the combination of: geographical levels, location from macro to micro; non-spatial population levels of large ethnic diversity, religion and gender as well as aspects of education and society including teachers, curriculum, finance, management, education and work. Molina Bonilla shows a dynamic multidimensional model that combines all the macro and micro dimensions of education: school as a political project and as a continent and country on the planet; as teaching-learning process from citizenship and democracy; as a process involving students, teachers and parents; as a product where the spatial and temporal dimensions from the geopolitical merge into a dynamic hub that crosses stories, capital and labor. The latter, created to assess quality, is a theoretical and methodological synthesis as it provides a multitude of benefits for the successful comparative analysis in today's global and international context of education.

Palabras clave: modelos teórico-metodológicos – análisis comparativo – multidimensional – espacio -tiempo.

Keywords: theoretical and methodological models - multidimensional - - space-time comparative analysis.

Introducción

La investigación describe tres modelos metodológicos del análisis comparativo discutiendo la necesidad de encontrar modelos de análisis comparativo en educación que emerge desde los ensayos clásicos de comparar en las ciencias sociales y avanza para una comprensión más ajustada de la globalización como determinante de nuevos modelos de investigación al usar el método comparativo como su instrumento esencial para comprenderla. A propósito de este e de una compleja trama de determinantes es que explicitamos también el grado de complejidad que los fenómenos educacionales adquirieron en las tres últimas décadas. El diálogo que establecemos con Bartolini, Bray y Bonilla Molina (y entre ellos) es una estrategia didáctica para el análisis comparativo de sus posiciones analíticas e de cómo es posible enriquecer abordajes y modelos que privilegian el concepto de multidimensionalidad de análisis. Esto es la capacidad de un modelo de abarcar una cantidad de dimensiones integradas con gran capacidad explicativa.

1. El análisis de los modelos

1.1. El modelo en la perspectiva de Bartolini

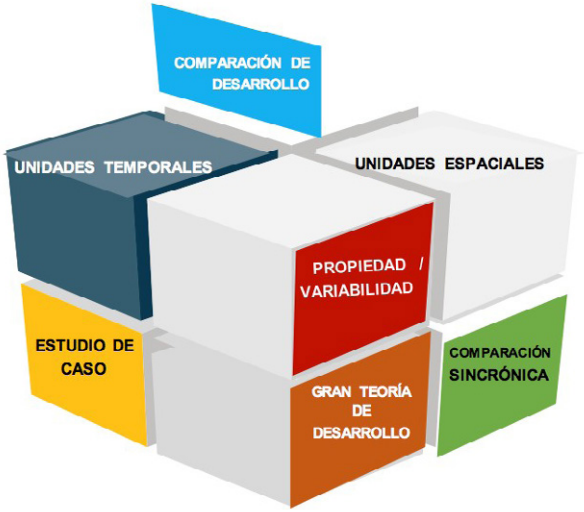
La lectura de las dimensiones de variación temporal y espacial (Bartolini, 1999, 106) nos permite acompañar este autor y su intención de profundizar la comparación a través del tiempo como una dimensión de variación modesta y mundana. El tiempo como historia con todos los cuidados en leer esta opción en la cual convergen historiadores y científicos sociales. Nos interesa esta convergencia y sobre ella hemos profundizado en la misma dirección de Bartolini, releyendo a Skocpol nos parece significativamente útil pensar esta aproximación para apoyar el carácter metodológico de preocuparse con las "causalidad de los fenómenos"(Aguilar,2011,123-146) desde la historia comparativa en dirección a lecturas de lo macro-social. Entendemos que una contribución fundamental para nuestro objetivo es comprender que la discusión temporal (y espacial) para el análisis comparativo en Bartolini está fuertemente ligado a la existencia de la "formulación de una matriz de datos". Esta asume a partir de este momento una centralidad estratégica de la investigación.

Es importante destacar que para consolidar nuestra reflexión, ya consideramos superada la discusión de lo cualitativo y cuantitativo cuando nos referimos al concepto de "dato" en una matriz pues el autor combinará las dimensiones, unidades de análisis y unidades temporales. Nos interesa discutir esta matriz que consideramos pionera para nuestros objetivos. La dimensión temporal en el Estudio de casos; en el Estudio de desarrollo de casos; en la tendencia de desarrollo; en la gran teoría de desarrollo; en la comparación sincrónica y en la comparación de desarrollo es central no apenas en la recolección de acontecimientos comparables como en la constelación de variables que puede producirse temporalmente.

Precisamente de esto se trata, de construir una matriz de datos donde el método comparativo pudiera articularse con esta lectura del tiempo como unidades temporales de variación. Esto es particularmente interesante cuando se analiza por ejemplo: un desarrollo, una tendencia general de desarrollo buscando explicarla y/o comprender sus desvíos, o su ritmo temporal y actualidad en relación a otro. Esta es una comprensión del tiempo en el método para identificar las causas del fenómeno estudiado construyendo una matriz que gana complejidad en la medida en que la diseñamos en el intento de articular, entre otros aspectos, la variación temporal y espacial transversalmente (cross-sectional) entendidos sin dejar de percibir una gran teoría de desarrollo que auxilie relaciones analíticas y temporales más generales. Como refuerza Bartolini, prefiere ir más allá de las construcción de matrices ancladas en comparaciones simples. Hay que prestar atención a como se vinculan estos análisis mediatizados por la transversalidad temporal y espacial desde la perspectiva del método y de su especificidad en este asunto: lo comparativo.

La figura ilustra esta combinación y describe las principales tradiciones de investigación.

MATRIZ DE DATOS y ESTRATEGIA DE INVESTIGACION
Fig. 1 Adaptación sobre grafico



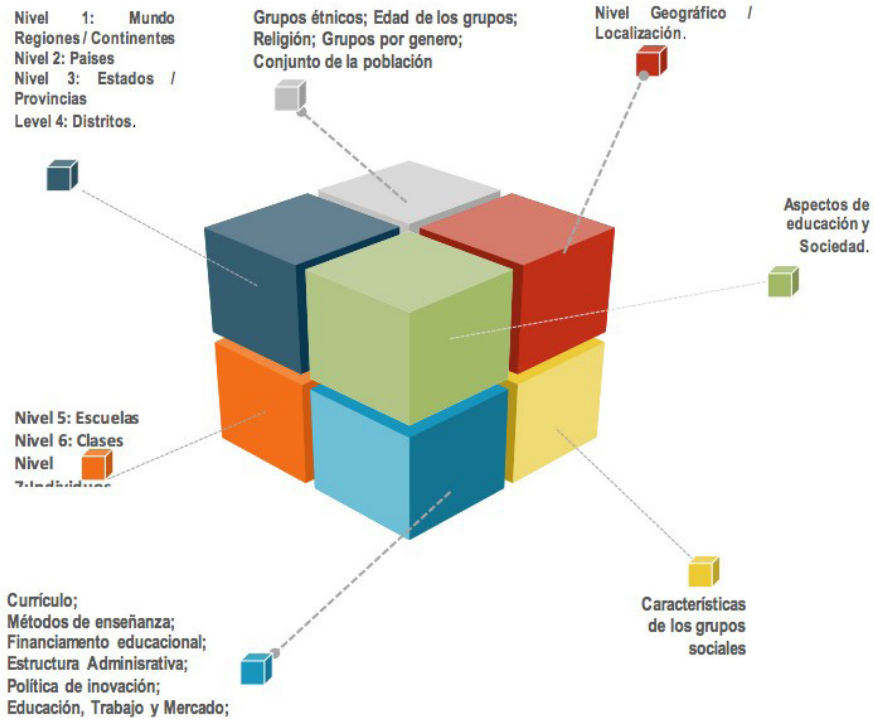
Fuente: Bartolini, S., Tiempo y Tipos de investigación p.115

1.2.El modelo en la perspectiva de Bray

Este es un esbozo de matriz de cubo que nos aproxima y profundiza las dimensiones de especificidad del análisis comparativo con Bray, y este autor apunta la imposibilidad de explorar toda la diversidad de posibles estudios gráficamente representados y siguiendo nuestro propósito acompañaremos su reflexión a partir de siete niveles enfatizando la dimensión espacial y, si nuestro punto de partida es Bartolini con su énfasis en el enfoque temporal seguimos a Bray para exponer las ventajas y limitaciones de comparar realizando un movimiento desde macro nivel para un micro nivel: Mundo, Regiones y Continentes; Países; Estados , Provincias; Distritos; Escuelas, Clases e individuos. Una extensa literatura sobre Análisis en Múltiples niveles sirve de apoyo a Bray & Thomas(1995 p.475).

Bray agrega elementos en un grado de especificidad desde la dimensión espacial con unidades geográficas concretas organizados en diversos grados, tipos y niveles. Precisamente el carácter de análisis comparativo de múltiples niveles ocurre por la combinación esquemática de: niveles geográficos, de localización desde lo macro a lo micro; niveles demográficos no espaciales de grande diversidad como étnica, religión y género así como aspectos de la educación y la sociedad que incluyen profesores, currículo, financiamiento, gestión, educación y trabajo.(BRAY & THOMAS,1995, p. 474-476). Adaptamos la figura 1 A Framework for Comparative Educational Analyses, solamente para finalidad didáctica.

UN MARCO PARA EL ANÁLISIS EN EDUCACIÓN COMPARADA.ADAPTADO DE BRAY, fig.1.A FRAMEWORK FOR COMPARATIVE ANALYSES



Nos parece interesante la citación de Bray y Thomas, cuando sugieren, al analizar ejemplos de investigaciones como porcentaje del Currículo de EGB dedicado a la enseñanza de ciencias y a las matemáticas por regiones del mundo y período. Obsérvese que la atención dedicada a la combinación comparativa entre: porcentaje del currículo dedicado a la enseñanza de ciencias y a la enseñanza de matemáticas + región + país, permite un análisis y la producción de una gran cantidad de inferencias que incluyen : el análisis del tiempo oficial en el currículo como una variable que puede verificarse en cada región, y país, pudiendo extraer de la observación del conjunto patrones de regularidad y las variaciones, para más y para menos, asociadas a mejores o peores resultados. Nos ha parecido oportuno relacionar estos análisis que encontramos en Bray y Thomas que se aproximan de Bartolini, cuando transversalmente cruzan los datos geográficos de las regiones con variables temporales o puntos de clivaje a partir de los cuales es posible interpretar cambios en el currículo oficial de las regiones comparadas.

Así aparece como muy relevante la relación que establecen para el análisis comparativo al buscar puntos de clivaje para cambios en el "peso" otorgado en el currículo a la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas en el Este Europeo y en América Latina. Los autores nos advierten sobre la importancia de pensar en hechos históricos, políticos y económicos (guerras, procesos separatistas, implantación de modelos económicos ortodoxos) que

explican los cambios en las políticas curriculares que modificaron el tiempo oficial o el peso de la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas en el currículo y de allí la relación posible con los resultados. Esclarecemos que esta relación puede, inicialmente, ser una inferencia y puede no verificarse cuando nos interesamos por la comparación, por ejemplo, entre el Este Europeo, América Latina y Asia. Las tres regiones, dependiendo del periodo temporal escogido para el análisis comparativo, atravesaron por hechos históricos, políticos y económicos que auxilian el análisis ocupando una centralidad en el carácter interpretativo y explicativo de la comparación. Este análisis nos aproxima del clásico modelo de Bereday de describir, yuxtaponer, interpretar, comparar y explicar.

Entendemos como innegable la consideración de la internacionalización del ejercicio comparativo que en parte pueda ser reforzado por la divulgación masiva de los datos del desempeño de sistemas educativos por regiones y países y su posicionamiento en rankings por los organismos internacionales que evalúan rendimiento de los alumnos y performance de los sistemas educativos en el planeta y en parte puede ser diseminado por grandes grupos de telecomunicación a favor o contra los gobiernos. Esta es una nueva fase del análisis comparativo y una tarea de los investigadores comparatistas pues los consensos que se construyen sobre comparaciones de sistemas suelen ser inductores de cambios en la política educacional en general y en la política curricular especialmente. Una saludable contribución del análisis comparativo, en este como en otros casos es proporcionar varios niveles de comparación enriqueciendo la comprensión.

Observemos, siguiendo nuestro raciocinio, que la propuesta metodológica de Bray y Thomas perfecciona el modelo de Bartolini, enriqueciendo el concepto de tiempo como secuencia para entender por ejemplo los clivajes (cleavages) Lipset, S., e S. Rokkan (1967) como escisiones o rupturas que permiten incluir en el análisis comparativo el concepto de periodización, como también el de secuencia y permite reconocer transformaciones en el desarrollo entendiendo así Estado/Nación, para contribuir con la lectura de clivajes nacionales. Este concepto ha sido fundamental para entender el concepto de *diferencia crucial* cuando analizamos la cuestión nacional de los dados comparados.

El movimiento que Bray propone crece al incorporar la dimensión espacial en un grado de especificidad que permite reconocer ese tránsito. Por ejemplo, si estuviéramos analizando los resultados de PISA/OCDE, es importantísimo este aporte porque permite una lectura menos homogénea de los resultados permitiendo una comprensión de la diversidad, incluir en el análisis la influencia de políticas del gobierno central en las provincias y las políticas específicas de la provincias, valiendo la misma posición analítica para el análisis de los resultados a partir de las políticas de descentralización, por ejemplo. El concepto de distrito, considerado un nivel en Bray, es fundamental para comprender las políticas de descentralización y como estas afectan el análisis de los resultados comparativos de PISA pues, debe admitirse que, los procesos de descentralización, como los de municipalización, o también por ejemplo, la relación con la hegemonía pública o privada en la gestión de subsistemas y redes, generan una diversidad de relaciones de autonomía referente a la conducción de las políticas curriculares y, es desde esta perspectiva que crece la importancia y valor del nivel geográfico otorgado en el modelo de Bray. Las conexiones que eventualmente podamos hacer y las inferencias decurrentes de ellas, tienen estrecha relación con la cantidad de dimensiones de análisis que incluyamos.

Siguiendo a la lectura de los análisis de múltiples niveles (Bray y Thomas, 1995 p.478)

rescatamos la preocupación de alcanzar grados de comprensión más completa, más integrales, más satisfactorias. Cuando modificamos, deliberadamente, el modelo de cubo para ilustrar iniciamos una reflexión que incluye un concepto dinámico de cada uno de los niveles y variables mapeados para el análisis comparativo. La riqueza de "dinamizar" el modelo de Bray y Thomas sigue la preocupación original de los autores: sumarse a la línea de análisis de múltiples niveles trazada por investigadores para tratar con más precisión los resultados alcanzados.

La perspectiva de análisis de múltiples niveles, también, está relacionada con la capacidad de los grupos y laboratorios de investigación que estudian fenómenos educacionales desde la perspectiva comparativa: esto quiere decir que se agrega a los múltiples niveles, las múltiples miradas desde la formación de los investigadores y es precisamente esta reflexión que le otorga al modelo de Bray y Thomas una polivalencia comparativa para compartir miradas sobre educación desde otras perspectivas que las estrictamente educacionales, perfecciona las generalizaciones, alerta sobre lugares comunes inexplorados, genera nuevas investigaciones, desagrega datos, establece conexiones aparentemente inexploradas. Educadores, sociólogos, psicólogos sociales, antropólogos, pedagogos, estadísticos,-para enumerar perspectivas analíticas (miradas)- son "aproximados" por el cubo de análisis comparativo. Y estas miradas representan un enriquecimiento de análisis y una superación de las limitaciones metodológicas.

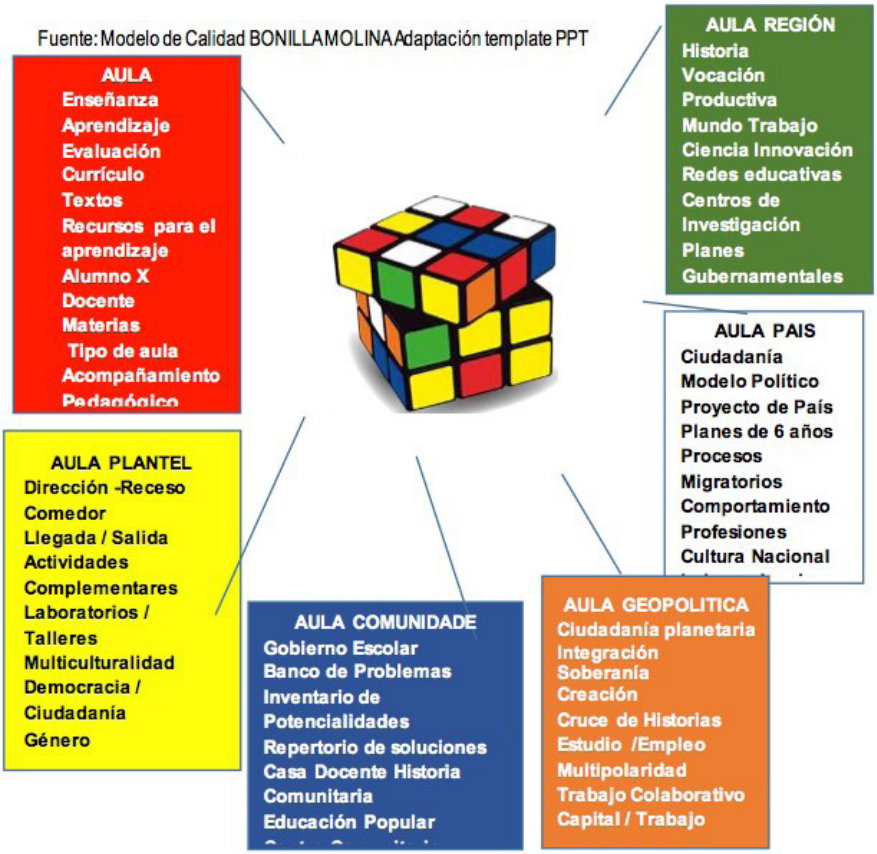
1.3. El modelo en la perspectiva de Bonilla Molina

Cuando pensamos en dinamizar el cubo antes descripto, nos aproximamos de una propuesta (modelo) que originalmente Bonilla Molina construyera para análisis de la calidad de la educación. Un modelo multidimensional dinámico que combina todas las dimensiones macro y micro de la educación: como política en la escuela y como proyecto de país en un continente y en el planeta; como proceso de enseñanza-aprendizaje desde la ciudadanía y la democracia; como proceso que integra alumnos, profesores y padres; como producto donde se fusionan las dimensiones espacial y temporal desde lo geopolítico en un cubo dinámico que cruza historias, capital y trabajo. Este último, creado para evaluar calidad, constituye una síntesis teórico-metodológica pues proporciona una multiplicidad de subsidios para el análisis comparativo satisfactorio en el actual contexto global e internacional de la educación.

Se aproxima de Bray, en la utilización de múltiples niveles de análisis y es desde la perspectiva del análisis comparativo, seguimos el carácter de SÍNTESIS, como composición de un todo por sus partes, integrándolas intencionalmente. La intencionalidad que Bonilla Molina propone escoge los niveles que ensayan y orientan los análisis, permiten su sistematización y organización. Bonilla Medida ofrece una diversidad de elementos que enriquecen y completan definitivamente en análisis comparativo, Miramos el modelo como un modelo de múltiples niveles significativamente más cualitativos , por ejemplo: Nivel Aula-procesos pedagógicos o sea el nivel de cómo se enseña incluyendo en él una cantidad significativa de elementos para constituir unidades de análisis.

El nivel Aula –Plantel se refiere a los procesos de la clase/aula con las dinámicas del plantel; Nivel Aula-plantel/comunidad de entorno analizando desde la comunidad o entorno de la escuela y la clase. El nivel aula-plantel – municipio - entidad regional

rescata las prioridades políticas en la esfera municipal y provincial; el nivel Aula-plantel / Proyecto Nacional apuntando al proyecto estratégico para la educación nacional y el nivel aula-plantel – Geopolítica enfatiza la construcción de la ciudadanía mundial en el marco de las tensiones y resistencias a la globalización / mundialización y a la relación de estos procesos con la realidad regional y nacional. El gráfico que utilizamos permite un juego con el modelo de Bonilla Molina que incrementa una diversidad de elementos cuya dinámica nos interesa mostrar. Veamos.



Discusión y conclusiones

La trayectoria que podemos observar en el diseño de modelos de múltiples niveles de análisis crece en complejidad en la medida que podemos verificar que, para la diversidad del fenómeno educacional mundialmente analizado, hay un conjunto de componentes que homogenizan y diferencian los sistemas educacionales. Por ejemplo, los fenómenos mundiales que conocemos

con el nombre de crisis económicas, afectaron y afectan a todos los países del mundo en la medida de la interdependencia de las relaciones económicas que verificamos en nuestro cotidiano tuvieron una diversidad de impactos que se justifican y explican en la medida en cómo y con qué características ocurren y de desarrollan estas relaciones económicas en el mundo capitalista.

La lectura de las crisis económicas puede ser realizada desde los sistemas educacionales y en qué medida los gobiernos de los países del mundo se adecuan y dan respuestas organizándose en relación a las esas crisis. Una teoría de desarrollo puede dar sustentación a la interpretación comparativa, por ejemplo si miramos la crisis como crisis del capitalismo. No obstante esto, y haciendo lugar a otras manifestaciones mundiales que afectan los sistemas educacionales del mundo y las políticas públicas que los organizan y conducen, las evaluaciones de sistemas educacionales patrocinadas por objetivos que visan clasificar los sistemas por el rendimiento de sus alumnos y profesores, han inducido fuertemente las comparaciones y los análisis comparativos, a lo que hay que decir, sin dudas, para no reproducir tradiciones comparatistas acusadas de análisis limitada, que la comparabilidad de sistemas, de profesores y alumnos es fuertemente homogenizada por los instrumentos de evaluación entretanto hay que pensar necesariamente en las variables temporales, espaciales y culturales de modo integrado para que el análisis comparativo gane en calidad y por esta razón nos parece que la trayectoria que describimos en Bartolini, Bray y Bonilla Molina puede ser leída como un *incrementalismo* metodológico (ver sobre incrementalismo en el análisis de políticas públicas http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm) en la medida en que se considera un número mayor alternativas que se diferencian incrementalmente de una situación dada e incorpora una lectura cada vez más integrada y compleja de lo comparable.

Es innegable que un análisis comparativo de sistemas educaciones pueda descartar en análisis del Estado cuando el mundo oscila cíclicamente entre neoliberalismo e pos-neoliberalismo. Por esta razón, las políticas públicas educaciones que conducen los sistemas educacionales de los países, regiones, provincias, distritos, municipios, y hasta los Planos de Desarrollo Institucional (PDIs) de las Universidades, o los proyectos político-pedagógicos (PPPs) de las escuelas continúen una complejidad, en cada unidad de análisis, que resume el papel del Estado en relación las políticas de organización de los sistemas, a las políticas de financiamiento, a las políticas curriculares, a las políticas de evaluación. La sala de aulas puede ser una unidad de análisis de la calidad y esta, resumirá incrementalmente, todas las variables que sobre ella actúan configurándola. De allí la importancia de explorar todas las alternativas para un análisis satisfactorio.

La gran teoría de desarrollo que Bartolini recomienda está aquí, en la medida en que permite interpretar y explicar el comportamiento de los sistemas desde el tiempo y es, en este caso, donde son imprescindibles las nociones de *punto de partida y ritmo* de desarrollo pues permiten una lectura desde los clivajes y nos ayudan a relocalizar los comparables. Este enfoque metodológico nos permite un tránsito tranquilo en la esfera planetaria y también en los espacios o niveles de análisis que recomienda Bray, cuyos niveles geográficos son muy potentes y diferenciadores para el análisis comparativo. La riqueza del enfoque de múltiples niveles geográficos posee una promesa interpretativa de gran calidad pues nos auxilia a contextualizar, por ejemplo, una evaluación comparativa del Informe PISA en el aprendizaje de cinco adolescentes de 15 años extraídos de municipios comparables de países como : Alemania, Singapur, Siria, Chile y Venezuela. Esta lectura se incrementa notablemente cuando lo hacemos a través del modelo de Bonilla Molina pues la posibilidad combinatoria de 6 niveles iniciales de análisis se potencializa para 54 posibilidades y todas sus combinaciones posibles.

Podríamos tejer un conjunto de inferencias sobre la estabilidad de las políticas públicas del modelo de Alemania pero las escuelas de algunos municipios de este país intentan adecuarse al impacto del proceso migratorio desencadenado en los últimos 5 años y ponderar sus resultados después de una reconfiguración de sus escuelas y salas de aula, sus sistemas educacionales, de salud, de habitación y seguridad social; Singapur exhibe excelentes resultados en las evaluaciones de resolución de problemas en OCDE y atrae interés sobre el peso de la enseñanza de matemáticas en su currículo; Siria se debate en una guerra con actores locales y externos y el sistema educacional, por esta circunstancia, es un proceso marginal desde el punto de la seguridad de las personas; Chile intenta resolver el dilema de una tensión siempre presente entre educación privada o pública después de décadas de reconfiguración del mapa educacional nacional sobre hegemonía de lo privado y finalmente Venezuela, que muestra la trayectoria de un proyecto de gobierno y de país y constata la existencia de otro diametralmente opuesto que pugna por hacerse con el poder, la sociedad dividida por esta pugna sumada a la acción mediática, cada vez más decisiva en la política latino-americana.(AGUILAR, 2016)

Las inferencias mejoran cualitativamente si las leemos desde el nivel geopolítico para (re)significar nuestras unidades de análisis interpretando relaciones económicas y políticas que son espaciales y temporales. El fenómeno de la migración tiene impacto mundial sobre los sistemas educacionales, entre otras dimensiones como habitación, salud, en la medida en que índice la (re)definición las políticas de organización, financiamiento, curriculares y de evaluación del sistema. Las crisis económicas generadas por el mercado financiero internacional en América Latina, y ahora también en Europa, políticamente, pueden ser leídas como la pugna entre Estado y Mercado,- histórica y espacialmente- están relacionadas con el impacto sobre la devaluación de las monedas nacionales o con el nivel de riesgo-país, significan una clara inducción a adoptar políticas económicas que sintonicen con el mercado financiero internacional y con las agencias clasificadoras de riesgo. Esto se desdobla entre otras dimensiones, entre ellas, los sistemas educacionales, porque ponen en jeque las cuentas del gobierno, el proyecto de país que las fuerzas políticas gobernantes sostienen y porque les inducen (o imponen) a dejar el poder o trazar nuevos rumbos para las políticas públicas, algunas veces, opuestas a su vocación ideológica y programática. La disputa entre Estado y Mercado en América Latina (y ahora en Europa y en el mundo) , tiene directa relación con la reconfiguración del Estado, y del mapa de las esferas publica e privada de la educación, en la salud, en la habitación y en la seguridad social. Desde el punto de vista comparativo el modelo dinámico del cubo nos permite establecer, ver con claridad, y comprender esta y múltiples relaciones.

La dinámica del cubo que "se mueve" ha producido un nivel de complejidad al modelo que ilustra no apenas al comparatista como a los que son parte de esa realidad investigada. Una como visualizar una trayectoria que recorre la dimensión macro de la geopolítica hasta el espacio desde dentro de la sala de aula. De allí que el gran dilema de los investigadores comparatistas entre el dato cuantitativo y cualitativo se resuelve porque hay una relectura y una (re)significación de los datos fuertemente potencializada por la combinación de variables. La curiosidad del modelo es su movimiento, que permite el análisis de múltiples niveles en una misma unidad de análisis. Advertimos que no se trata de crear un caos de datos cuantitativos y cualitativos. Se trata de ver una multiplicidad de análisis e variables relacionadas y de las cuales se pueden escoger algunas para comparar, entretanto es menester alertar a los lectores que se trata de múltiples niveles de análisis y este es su carácter complejo pues se (re)significa el tiempo y el espacio como ejercicio de investigación de la educación comparada.

Referencias bibliográficas

AGUILAR, L.E. (2016) States and fragile democracies in Latin America: comparative analysis on institutional power and power in fact. Paper presentado en la reunión UNESCO Chair on global Learning and Global Citizenship UCLA,Los Angeles, CA y para la constitución del International Advisory Committee, 08 de febrero de 2016 http://unesco.gseis.ucla.edu/category/international-advisory-committee/page/3 in press.

AGUILAR, L.E. (2013) A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória. Ensaios Campinas, SP, Edições Leitura Crítica, http://www.lercritica.com/#!product/prd1/3143749941/a-pol%C3%ADtica-pública-educacional-sob-a-... pp.176-180

AGUILAR, L.E.(2011) Método comparativo nas Ciências Sociais e na Educação: pesquisando políticas públicas no limite da capacidade explicativa 123-146 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.123-146

BARTOLINI, S.(1999) Tiempo e Investigación comparativa in SARTORI, G. & MORLINO, L. comps. La comparación en las ciencias sociales, Alianza Editorial S.A. Madrid (Versión de Juan Ruso y Miguel A. Ruiz de Azúa)pp.105-150

BONILLA MOLINA, L. Modelo Teórico sobre la calidad de la educación en el sistema escolar, in https://www.youtube.com/watch?v=DfAwYUPvp94 acceso en16 de noviembre de 2015.

BRAY, M. And THOMAS, M.R.(1995) Levels of Comparison in Educational Studies: different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis, Harvard Educational Review, vol. 65 No: 3 Fall Copyright by President and Fellows of Harvard College ISSN0017-8055/950800-472 pp.472-490

DAGNINO, Renato (2002): Gestão Estratégica da Inovação: metodologias para análise e implementação. Taubaté, Editora Cabral Universitária in http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm acceso en 10 noviembre de 2015 pp.10-11

LIPSET, S., e S. ROKKAN (1967, 1992), "Estruturas de clivagem, sistemas partidários e alinhamentos dos eleitores", em S. Lipset, Consenso e Conflito, Lisboa, Gradiva, pp. 161-259.

SKOCPOL, T. and SOMERS, M.(1980). The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry. Comparative Studies in Society and History, 22, pp 174-197. doi:10.1017/S0010417500009282.

VALOR ESTRATÉGICO DEL MÉTODO COMPARADO EN LA ACTUALIZACIÓN E INNOVACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, MENDOZA, ARGENTINA.

Coppola, Natalia
UNTREF- SAECE, Argentina
naticop@gmail.com

Fazio, Marisa Carina
Universidad Nacional de Cuyo – Mendoza, Argentina
marisafazioasesorapedagogica@gmail.com

Resumen

Durante los diez últimos años, los responsables de la gestión curricular de la mayoría de las universidades argentinas se encuentran abocados a incorporar en sus ofertas educativas de grado, diferentes lineamientos de política educativa relacionados con la regionalización e internacionalización. Su finalidad principal es garantizar una movilidad académica estudiantil, con reconocimiento - en pos de una movilidad profesional sin requerimiento de revalidación de título-.

En la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo-Mendoza, Argentina) este proceso involucró un equipo de investigación, que desde la perspectiva comparada, trabajaron sobre las estrategias que se utilizan para el logro de los objetivos de internacionalización mencionados. De este modo, se ha enfatizado y jerarquizado el método comparado como una estrategia fundamental para la toma de decisiones, en pos de la mejora y la actualización e innovación curricular, en el marco de los actuales lineamientos de política educativa regional e internacional (Bray, Adamson y Mason 2010, Acosta, 2011; Fazio, 2012 y 2014)

En este documento, se plasman los resultados del proceso realizado por el equipo: el relevamiento y análisis de los planes de formación internacionalizados existentes en de todas las Universidades Argentinas, en el marco normativo nacional e institucional -en los últimos cinco años-. Y la implementación de diferentes pasos del método comparado tradicional: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación propiamente dicha. A lo cual, se sumó, como iniciativa del equipo de investigación, una quinta etapa, denominada prospectiva /propositiva que consiste en generar una proyecto de intervención para el desarrollo.

Como resultante de la investigación se realizó una propuesta de actualización e innovación curricular desde el marco normativo a la UNCuyo. En el marco de este proyecto, el método comparado superó su finalidad tradicional y se tornó en una herramienta estratégica de política educativa curricular.

Abstract

During last ten years, the persons in charge of the management curricular of the majority of the Argentine universities are led to incorporating in his educational offers of degree, different limits of educational politics related to the regionalization and internationalization. His principal purpose is to guarantee academic student mobility, with recognition - in pursuit of a professional mobility without requirement of renewal of title-. In the Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo, Argentina) this process involved an equipment of investigation, which from the compared perspective, worked on the strategies that are in use, for the achievement of the mentioned aims.

Thus, it has been emphasized and organized into a hierarchy the method compared as a fundamental strategy for the capture of decisions, in pursuit of the improvement and the innovation curricular, in the frame of the current limits of educational regional and international politics (Bray, Adamson y Mason ; Acosta, 2011; Fazio, 2012 and 2014) carried out a process of report and analysis of the plans of formation internationalized, existing in of all the Universidad Argentina, in the normative national and institutional frame of last five years.

There were implemented the different steps of the compared traditional method: description, interpretation, juxtaposition and comparison in strict sense and a fifth stage, prospective, that consisted an offer of intervention for the development.

Since resultant of the investigation there was realized an offer of update and innovation curricular from the normative frame to the UNCuyo. For the exposed thing, in the frame of this project, the Compared Method overcame his traditional purpose and curricular returned in a strategic tool of educational politics.

Palabras clave: innovación curricular, internacionalización, método comparado.

Keywords: curricular innovation, internationalization, comparative method.

Introducción

Los procesos de internacionalización de la educación superior, en particular en las universidades, favorecen "la renovación de la formación adquirida y posibilidad del reconocimiento de los títulos profesionales en espacios geográficos más amplios" Informe Bricall (2000). En este sentido, la internacionalización del curriculum juega un rol fundamental.

Knight (2008) y Beelem (2011) mencionan que "los planes de estudios, los programas de enseñanza, los procesos de aprendizaje, las actividades extracurriculares, el enlace con la cultura local o los grupos étnicos y las actividades de investigación académica, posibilitan la concreción de programas de internacionalización, incluidas todas las formas de educación: a través de las fronteras, la movilidad de estudiantes y profesores, entre otros.

Distintos antecedentes dan cuenta de esto, sean iniciativas institucionales de movilidad académica estudiantil – docente, movilidad de investigadores, los Proyectos

6 X 4 UEALC, Proyecto Tuning para América Latina, actividades de AUGM y actividades del MERCOSUR EDUCATIVO; como las iniciativas personales avaladas institucionalmente: participación en instancias individuales – esporádicas; investigaciones específicas en el marco de la cooperación interinstitucional, congresos y convocatorias de organismos nacionales y regionales. Otros antecedentes son las investigaciones que anteceden a la que se desarrollará: "La Integración Educativa Regional e Internacional en las Universidades Argentinas (2013-2015)"; "Los sistemas de evaluación y acreditación regional universitaria y su impacto en el reconocimiento de trayectos formativos y títulos. Estudio Comparado en el marco de la cooperación internacional solidaria del espacio ALC (2011-2013)" y "Las Universidades como agentes primarios en el proceso de aseguramiento de la calidad educativa" (2009-2011). Cuyo objetivo fue proponer lineamientos regionales e internacionales para el diseño de un sistema armonizado de autoevaluación que garantice la validez y confiabilidad de la información obtenida, como insumo para la etapa de evaluación externa y acreditación regional.

Producto de estas investigaciones y siguiendo a Rodríguez Betanzos (2014) es posible afirmar que, algunas de las características de los procesos de internacionalización en las Universidades Latinoamericanas son:

- En materia de movilidad académica estudiantil, se desarrolla sin reconocimiento lo que acarrea problemas curriculares; la elección sin motivos sistemáticos y evaluados en función de la formación integral; falta de concientización y preparación sobre el valor estratégico en la formación y ausencia de transferencias.

- En tanto la movilidad docente y de investigadores se observa un predominio de experiencias individuales, sin transferencias y falta de registros y difusiones en las convocatorias.

- En tanto los proyectos X 4 UEALC o Tuning para América Latina; actividades de Grupo Montevideo o de Mercosur Educativo: un denominador común es la falta de transferencia; escasa movilidad de representantes y ausencia de evaluación.

Ante esta situación se plantearon diferentes desafíos para próximas investigaciones y acciones: la capacitación y el perfeccionamiento de los recursos humanos que trabajan en áreas de cooperación para asegurar la institucionalización y sostenibilidad de las propuestas.; la concientización para el cambio de actitudes y la realización permanente de investigaciones evaluativas -desde la perspectiva comparada.

En base a estos antecedentes, se decidió presentar el proyecto de investigación que se desarrolla en este trabajo, denominado: "La gestión del currículum en el marco de la integración regional e internacional universitaria. Estudio Comparado en Universidades Argentinas durante el periodo 2011-2015". Dicho proyecto, que ha finalizado recientemente, se caracterizó por potenciar el valor estratégico de los estudios comparados en los procesos de regionalización e internacionalización curricular y el desarrollo de propuestas de política educativa curricular para la innovación y el desarrollo plasmados en el documento "Lineamientos para la creación y/o actualización de planes de estudio", en el marco de los procesos de integración regional e internacional de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo – Mendoza, Argentina).

Cabe destacar que los Lineamientos tuvieron un amplio apoyo institucional, siendo aprobados por la reciente Ordenanza CS Nº 07/16.

A partir de estos Lineamientos, se espera elaborar un *Programa de Formación de Posgrado* para aquellos profesionales que trabajan en cooperación e internacionalización ya que una de las falencias detectadas es la formación de los recursos humanos responsables de las áreas.

1. Lineamientos del currículum para promover la regionalización e internacionalización

1.1 Currículum basado en competencias

Para el logro de los Lineamientos mencionados, la Universidad Nacional de Cuyo asume para la creación y/o actualización de las carreras de grado, un enfoque curricular basado en competencias. Sin entrar en detalles, ya que el enfoque se encuentra muy desarrollado en Europa, en el caso de la UNCuyo, el enfoque se desarrollará de forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo por el cual transita el estudiante, incluyendo aquellas trayectorias formativas extracurriculares elegidas de acuerdo a los intereses, inquietudes, avances de la disciplina, entre otros aspectos.

El diseño curricular propuesto contendrá tres ciclos o tramos de la formación: un ciclo general básico: desarrolla las competencias específicas disciplinares que son la base de la formación específica profesional. Un ciclo orientado: desarrolla las competencias específicas disciplinares propias de la profesión. Y un ciclo profesional: desarrolla las competencias profesionales. Además, se incorpora la práctica profesional como eje transversal durante todo el proceso de formación.

Para cumplir con este propósito, cada unidad académica, sobre la base de su especificidad disciplinar y de las demandas actuales del contexto social, cultural, científico y profesional; podrá ofrecer diferentes espacios formativos bajo modalidades diversas (presencial, semipresencial, a distancia). Cabe señalar que el estudiante, en el proceso de diseño de su trayecto de formación, podrá elegir propuestas de la UNCuyo, de otras universidades regionales, nacionales y/o internacionales. También, cada Carrera debe un plan de autoevaluación sistemático y viable. Esta propuesta estuvo a cargo de la Dra. Marisa Fazio y Esp. Adriana García

1.2 Sistema de Créditos en la UNCuyo

Para desarrollar la propuesta curricular por competencias, se debía diseñar un sistema de créditos académicos ya que en Argentina no existe un sistema como el ECTS. Por tanto las Dra. Isabel López y la Dra. Gabriela Griffouliere, fueron las responsables de desarrollar la propuestas de crédito académico en la UNCuyo.

Concebido como "una unidad que expresa el tiempo estimado que un estudiante necesita para el logro de las competencias prescriptas en el plan de estudio" implicó un radical cambio de perspectiva en cambios institucionales sobre la actividad docente; la relación docente –estudiante; sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y en particular sobre el diseño curricular ya que debe ser más flexible, abierto y centrado en los intereses del alumno. Uno de los más grandes desafíos fue el determinar los créditos a otorgar a cada carrera ya que no existe un consenso local, nacional o regional. No obstante, se acordó, luego de realizar un estudio comparado sobre distintas universidades que poseen los sistemas de créditos implementados, se determinó que, para calcular los créditos de un espacio curricular "se suma el total de horas presenciales y de trabajo autónomo y se divide el resultado obtenido por el valor asignado al crédito".

1.3 Incorporación de Idiomas

Otro de los ejes de aplicación de los Lineamientos es la incorporación de la lengua extranjera al diseño curricular de las nuevas carreras. La propuesta desarrollada por el Dr. Gustavo Zonana y Esp. Patricia Acosta, es brindar una la formación que permita alcanzar un nivel B1 enriquecido, de acuerdo con el MCRE. Este nivel permite al hablante aspirar a sistemas de becas y realizar estudios en espacios no hispanohablantes. Si bien se sugiere la incorporación de idioma Inglés con carácter de obligatorio; se deja abierta la posibilidad de incorporación de otra lengua de manera optativa.

La internacionalización del currículo necesita la incorporación de referentes internacionales, también ofrecer y realizar cursos en otros idiomas o pasantías de estudiantes en países de lengua diferente a la del país con el fin de contribuir con el dominio de idiomas (Rodriguez Betanzos, 2014)

1.4 Práctica Socio - educativa

En la línea con los planteamientos el Ministerio de Educación de la Nación, se incorporó la práctica socio-educativa en los planes de formación de grado, comprendida como "las experiencias sociales impactan directamente en las trayectorias educativas de los estudiantes". Para ello, la Lic. Miriam Fernández, fue la responsable de desarrollar la inclusión de dichas prácticas bajo el paradigma freireano de educación –acción. Las mismas son desarrolladas como espacios extracurriculares obligatorios que forman parte del proceso de enseñanza.

1.5 Virtualidad

La propuesta de virtualidad en la Mg. Marcela Tagua, desarrolló la Universidad Nacional de Cuyo se encuentra enmarcada por la Ordenanza Nº 10/2013-CS. En base a lo dispuesto propuesta de incorporar a los diferentes espacios curriculares la utilización de la para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y también los de evaluación y, proponer cátedras virtuales interinstitucionales, para promover la movilidad académica interinstitucional.

La internacionalización de la educación superior comprende los procesos de movilidad tanto de investigadores, profesores, administrativos y estudiantes [...] Incluye también la conformación de redes de relaciones y programas interpersonales, interdepartamentales, inter facultades, institucionales, tanto bilaterales como multilaterales, que contribuyen con los procesos de internacionalización. Adicionalmente, también comprende la internacionalización del currículo como una de las tareas más complejas de estos procesos, dadas las implicaciones institucionales que tiene". (Beneitone, 2007).

En este sentido, es posible afirmar que la UNCuyo ha asumido el proceso de internacionalización como una política educativa en la ejecución de la internacionalización en las reformas curriculares, adecuación de planes de estudio y las definiciones de las competencias de los egresados. Ha desarrollado distintas acciones que permiten evidenciar que el proceso está en marcha y que tiende a profundizarse en el tiempo.

Cabe preguntarse entonces, ¿cuál es el rol que ha desarrollado la Educación Comparada en estos procesos? y ¿por qué afirmamos su relevancia para los procesos de regionalización e internacionalización curricular? En el apartado siguiente se desarrollan algunas respuestas a ambos interrogantes

2. Valor de los estudios comparados para los procesos de regionalización e internacionalización curricular

En el marco de los actuales lineamientos de política educativa regional e internacional, una política de internacionalización, requiere identificar y estudiar los casos de internacionalización del plan de estudios en las universidades y las prácticas que de ellos derivan.

La posibilidad de relevar y analizar experiencias desde una mirada comparada, con perspectiva global pero focalizando en las particularidades, permitió el desarrollo de estrategias fundamentales a la hora tomar decisiones sobre la innovación y desarrollo curricular.

A la implementación de diferentes pasos del método comparado tradicional: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación; se sumó, como iniciativa del equipo de investigación, una quinta etapa, denominada prospectiva / propositiva. La misma se vio reflejada en que consiste en generar un proyecto de intervención para el desarrollo de los Lineamientos y de las acciones propuestas.

De hecho, el desarrollo de la investigación y de los "Lineamientos para la creación y/o actualización de planes de estudio, en el marco de los procesos de integración regional e internacional de la UNCuyo no hubiese sido posible sin la implementación de la perspectiva comparada.

Es un hecho que la mayoría de las universidades van incorporando la internacionalización en sus declaraciones y planes estratégicos. Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer para incluir las políticas y prácticas de la internacionalización en los currículos universitarios. Las acciones suelen quedarse en intenciones o discursos que en realidades que se ven reflejada en los planes y programas educativos.

Desde la perspectiva de la internacionalización, no solo basta con tener actividades internacionales en los ámbitos de la docencia, la investigación o la extensión, el concepto implica desarrollar un proceso de incorporación de lo internacional en las acciones que la Universidad realiza en esos ámbitos" (Beneitone 2007).

De esta manera, la perspectiva comparada se transforma en una relevante herramienta para el estudio de este tema, brindando insumos para la mejor comprensión de los procesos de internacionalización.

Conclusiones

El grado de desarrollo y calidad de las diferentes estrategias de regionalización e internacionalización del currículum de grado en las universidades argentinas, más allá de las diferentes áreas disciplinares y tipo de gestión durante los años 2011-2015 es heterogéneo y dependen de: el plan de desarrollo institucional; el grado de participación en instancias de regionalización e internacionalización; la trayectoria en los procesos de regionalización e internacionalización mediante instancias de docencia, investigación y vinculación y tipo de área disciplinar en la que forman; entre otras cuestiones.

En este sentido, cabe recordar los desafíos planteados por Fazio y Coppola (2014) "generar marcos normativos específicos por cada familia de carreras; continuar con la capacitación y la actualización de los miembros responsables de las áreas de cooperación o relaciones internacionales y generar una titulación compartida por familias de carreras". La internacionalización del currículo debe involucrar a profesores, investigadores, estudiantes, directivos y administrativos, en las discusiones sobre la internacionalización del currículo ya que implica un cambio radical de enfoque y perspectiva sobre la actividad docente; la relación docente-estudiante, y las demás funciones de la universidad.

Como menciona Rodríguez Betanzos (2014) "en Latinoamerica no se encuentra mucha literatura o informes que describan el proceso de trabajo de internacionalizar los planes de estudios, trabajar con alumnos extranjeros y asesorar a sus propios alumnos para participar en programas de movilidad internacional". Por ello, este trabajo busca contribuir al debate sobre la política educativa universitaria en materia de internacionalización en Argentina y a nivel regional e internacional.

Referencias bibliográficas

ACOSTA, F. (2011). "La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva". En RELEC. Año2 N"2 (on line) Disponible: http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art8.pdf
BRAY, M; ADAMSON, B. Y MASON, M. (2010): "Educación Comparada. Enfoques y Métodos". Buenos Aires / Granica

BENEITONE, P Y COL. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina – 2004-2007. España. Universidad de Deusto.

BELEN, J. (2011) "Internationalization at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU". En Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, No 2, pp. 249-264. UOC. http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen-eng [Acceso: 12/05/2013]

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE) (2000) "Informe. Bricall". Barcelona: España,

DIDOU, S., FAZIO, M. (coord). (2014). Titulaciones Dobles y Carreras Compartidas en América Latina: Un Estado del Arte Exploratorio en Argentina, Colombia y Ecuador. Argentina: Ed. FFyL- UNCuyo, coedición IESALC-UNESCO.

FAZIO, M. (2012). "El desafío de los Sistemas Regionales de Evaluación y Acreditación en el proceso de integración de la Educación Universitaria. Estudio Comparado en América Latina 1998-2011" Argentina: Editorial Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

FAZIO, M Y COPPOLA, N (2014) "Aciertos y desaciertos en los procesos de internacionalización curricular en las Universidades Argentinas". En Actas Congreso SAECE-Argentina.

KNIGHT, J. (2008): Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers.

VRODRÍGUEZ BETANZOS, D (2014) "Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas". (en línea) RAES. Disponible en http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/RodriguezAddy.pdf Acceso: 12/06/2016

LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES. ESTUDIO COMPARADO ENTRE ARGENTINA Y COLOMBIA

Portilla Portilla, Mónica
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
mgaelap@gmail.com

Resumen

Esta comunicación se sustenta en la hipótesis de que la formación docente, durante el periodo 2010-2016, presenta diferentes grados de desarrollo, en torno a la educación basada en competencias, dependiendo de la historia y trayectoria del tema en cada país, los lineamientos de política educativa nacional e institucional, el tipo de gestión, la capacidad y la actitud del docente. El objetivo es evaluar el grado de desarrollo de la educación basada en competencias dentro de la formación docente, en instituciones de gestión pública, a nivel de grado, en Argentina y Colombia. El estudio se sitúa en el currículum entendido como el conjunto de componentes organizadores en relación con los propósitos de la formación, saberes, experiencias educativas, recursos y valoraciones, a partir del cual se define la propuesta educativa. Las competencias como un enfoque que organiza el currículum. La formación docente como la preparación de estudiantes para el ejercicio de la profesión, en distintos niveles y modalidades de los sistemas educativos nacionales. Se trata de un estudio de finalidad básica, evaluativo desde la perspectiva comparada, exploratorio, de naturaleza empírica y mixta, utilizando la triangulación como una estrategia fundamental para disminuir el riesgo de error y garantizar la transferencia de los conocimientos adquiridos. La recolección de información será de dos (2) fuentes, por un lado, el análisis documental y, por el otro, entrevistas semiestructuradas personales o en grupos focales con informantes claves, los gestores curriculares y los docentes de la formación docente. Adicionalmente, se harán observaciones de prácticas de implementación de los lineamientos de política educativa, institucional, nacional, regional e internacional, entre otros.

Abstract

This communication is supported by the hypothesis that the teacher formation, through the 2010-2016 lapse, presents different levels of development, regarding competence-based education, depending on the history and legacy of the subject in each country, the lineaments of the national and international educational politics, the kind of management, capabilities and the attitude of the teacher. The purpose is to evaluate the level of development, regarding competence-based education, through the teacher formation, in public academic institutions, in Argentina and Colombia.

This study focuses on curriculum, as a conjunction of organizing components in relation with the teaching purposes, knowledge, educational experiences, resources and valuations, from where it's going to be defined the educative proposal. Competences as a curriculum organizer focus. Teacher formation as formation of students for the profession's exercise, through different levels and categories for the national educational systems. Therefore, it's a basic purpose study, evaluative from a comparative perspective, exploratory, with an empirical and mixed nature, using triangulation as a fundamental strategy to reduce error risk and warranty the acquired knowledge transference. The information recollection will come from two (2) sources, from one side, documental analysis, in the other side, personal semi structured interviews o in focus groups with key informants, the curricular producers and the teachers for the teacher formation. Additionally, there will be observation on implementation practices, of the educational politic lineaments, on institutional, national, regional and international scale, among others.

Palabras clave: Currículum. Pedagogía. Educación basada en competencias. Formación docente. Política educativa nacional (Argentina y Colombia), regional e internacional.

Keywords: Curriculum. Pedagogy. Competence-based education. Teacher Formation. Regional, national (Argentina and Colombia) and international educational politics.

Introducción

Todos los cambios estructurales que se registran en las principales dimensiones de las sociedades, tienen su manifestación en las instituciones y prácticas académicas, lo cual implica comprender mejor los flujos e interacciones entre escuela y sociedad, que son cada vez más intensos y complejos (Tenti Fanfani, 2008). Esto requiere un esfuerzo de aprendizaje de nuevos lenguajes y nuevos modos de ver la realidad. Para Tedesco (1996), la transición a la democracia, la crisis del Estado-nación, la globalización de la economía, el impacto de las TIC, la crisis de las identidades políticas tradicionales, entre otros, son fenómenos que obligan a redefinir el papel de la educación en la sociedad y, más específicamente, en la formación del ciudadano. Para Alliaud (2016) la formación docente no es ajena a esta problemática, al contrario, parece exacerbarse.

Pensar en esas transformaciones que están permeando la educación, y más aún la Educación Superior (ESU), sugiere referir al concepto de dispositivo[1] *-término técnico esencial del*

[1] Foucault (1978), introduce este concepto para emprender el análisis del discurso y lo define como una red de relaciones entre elementos heterogéneos (discursos, instituciones, construcciones, reglamentos, leyes, enunciados científicos, disposiciones administrativas) que tiene una función estratégica dominante (en este caso, la producción de individuos políticamente dóciles y económicamente rentables), cuyo funcionamiento y objetivos pueden modificarse para adaptarse a nuevas exigencias. Esto supone que se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, con el fin de desarrollarlas, bloquearlas, estabilizarlas o utilizarlas. Para Deleuze (1990), el dispositivo es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal, compuesto de líneas de diferente naturaleza, que siguen direcciones diversas y forman procesos en desequilibrio. Esas líneas se acercan unas a otras y a la vez se alejan. Según Agamben (2011), es todo aquello que tiene la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. Un dispositivo, por tener esa función estratégica dominante, siempre está inscripto en un juego de poder..

pensamiento de Foucault- y plantear diferentes líneas de fuerza que hacen parte de éste.

A partir de este concepto trazo recorridos y enlaces que me posibilitan construir un entramado de líneas de fuerza de exterioridad, determinadas con normalidad en los discursos de la educación, producidos por los organismos internacionales, los cuales han tenido eco o efecto en la política educativa de países de América Latina, dicho de otro modo, los discursos de las políticas nacionales e institucionales, se inscriben en los procesos de mundialización y modernización educativa. Estos discursos existen de modo particular en los enunciados que circulan al interior de las universidades de forma diferenciada: algunos se reconocen, se escuchan, se aplauden, se aceptan como verdades o como normas. Por el contrario, otros se rechazan, se anatemizan, se esconden, no se quiere hablar de ellos, o se teme su pronunciación.

El efecto del discurso internacional de la educación, producido por las agencias, los programas o instituciones internacionales, se constituye en palabras de Martínez y Orozco (2010), como un dispositivo financiero-institucional-político. Para Saldarriga (2015), estos discursos permiten "... comprender los mecanismos de "imposición", "importación", "apropiación" o "recepción" de prácticas discursivas internacionales, transnacionales o mundializadoras en el campo conceptual de la pedagogía nacional, mostrando distintos "grados de impacto" y produciendo diversos efectos en la objetivación del campo" (p. 48).

Esto permite señalar que los debates educativos han dejado de estar en manos de los grupos académicos en sentido estricto, y muestran apertura a otro tipo de actores, con preocupaciones e intereses disímiles. La injerencia de organismos internacionales (e.g. BID, BM, OCDE, UNESCO, entre otros) están definiendo los rumbos educativos. Es claro que el análisis de la política educativa tiende a realizarse desde las exigencias de una lógica empresarial, lo que conlleva a la búsqueda de la mayor eficiencia de los recursos económicos, una liberalización de la ley de demanda y oferta del mercado (Buchanan, Friedman, von Hayek, citados por Montoya, 2013).

Para dar cuenta del dispositivo, estas líneas de fuerza se configuran como tendencias educativas para este siglo, ligadas discursivamente y concomitantes, que eclosionan otros conceptos, lo que metodológicamente Foucault (1970) nombra objetos de discurso[2]: heterogeneidad, diversidad y masificación, acceso a la educación superior, comercialización y mercantilización del sistema privado, gestión y financiación, cooperación internacional, sociedad del conocimiento, innovación, investigación, ciencia y tecnología, educación basada en competencias, currículum internacionalizado, currículo flexible, sistema de créditos académicos, sistema de evaluación acorde al desarrollo de competencias, TIC, calidad, acreditación, entre otros (UNESCO, 1998; IESALC-UNESCO, 2008; Gazzola y Didriksson, 2008; Beneitone, Esquetini, González, Marty Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007; ASCUN, 2008), los cuales tienen una alta carga semántica y, por ende, consecuencias que determinan el tipo de praxis educativa que se realiza.

Sobrinho, Stubrin, Martín, González, Espinoza, y Goergen (2008) consideran que "desde la sociedad, desde los gobiernos, y especialmente desde el mercado, se han producido fuertes presiones para realizar importantes cambios en el significado mismo de la educación superior, en sus funciones y atribuciones en el mundo de la economía global" (p. 92). En consecuencia, los efectos de la política para la ESU y el impulso dado a las orientaciones de mercado, como fin último y modo de supervivencia de las universidades, conlleva a introducir acuciantes conceptos y

[2] Para Foucault estos objetos son considerados como legítimos, porque se habla a todas voces, circulan, es decir, existen. Ellos forman parte del discurso, en el marco de las prácticas discursivas

nociones, cuya instalación y adopción podría resultar problemática y a veces traumática (Vessuri, Cruces, Ribeiro y Ramírez, 2008).

Estos objetos de discurso que emergen por factores exógenos de la educación, lo que Foucault (1976) denomina el biopoder[3], coexisten y están coordinados entre sí. Se configuran como superficies de emergencia de estas realidades educativas e instancias de delimitación para los países, las universidades y los actores educativos, los cuales dibujan una serie de interrogantes sobre la universidad, el sujeto, el discurso y las prácticas. Tal como lo expone Alliaud (2016), ¿Hay que formar distinto? ¿Hay que actualizar los planes con nuevos contenidos? ¿Hay que cambiar sus lógicas? ¿Estará el problema en las formas de transmisión o en los modelos que las sustentan? ¿Habrá que entender de otra manera la formación de grado y la formación continua? ¿Se podría pensar que la articulación entre ámbitos formativos y ámbitos laborales constituiría una solución? Hasta ahora lo que podemos decir es que estas tensiones han provocado mutaciones en las dinámicas educativas de las universidades en América Latina en relación con las estructuras organizativas, funciones, procesos, gobernabilidad, prácticas docentes y de enseñanza y su lugar mismo en la sociedad.

Para los fines de este estudio, recorro tres (3) cuestiones claves, de manera deductiva, desplazando la mirada de afuera hacia adentro. En primera instancia dos (2) objetos de discurso: i) los organismos y agencias de evaluación y acreditación, ii) las competencias como puente pedagógico, y en este contexto, exploro la tercera cuestión, qué tan isomórficas son las facultades encargadas de la formación docente, cuáles son los nuevos sentidos que adquieren y la manera como estos objetos de discurso han tenido eco o efecto en el currículum y las prácticas de enseñanza.

Los organismos y agencias de evaluación y acreditación dimanan de las exigencias que se hacen a las universidades en pos del reconocimiento local, nacional e internacional, los cuales se crean bajo el concepto de la calidad[4]. Empero, como plantea Martínez y Orozco (2015), "no se trata del concepto de calidad en cuanto tal, sino de sus relaciones con la función que cumple en el campo de la educación, las articulaciones que genera, lo que desplaza y lo que reconfigura dicho campo estratégico" (p. 114).

Estos intentan consolidarse como cultura para el mejoramiento institucional y social, funcionando como instrumentos que buscan garantizar la regularidad de las normas y las acciones humanas, en pos de la movilidad académica y el reconocimiento de estudios y diplomas, en escenarios ampliados regionales, nacionales e internacionales. Actualmente, las universidades deben cumplir con requerimientos de los organismos mencionados que, es de suponer, buscan procesos de homogenización y estandarización, lo que conlleva a la estabilidad y el equilibrio entre la educación y la economía política.

En este contexto, Sobrinho et al. (2008) manifiestan:

(...) son muy grandes y graves los problemas y retos que nos toca enfrentar. Uno de los más importantes desafíos consiste en la articulación de los procesos de evaluación basados en los conceptos de mejora, emancipación, autonomía y libertad académica, con las prácticas de acreditación orientadas al control, a la regulación, a la conformidad con normas externas. Como tendencia general, se observa un desplazamiento de los procesos de autoevaluación y de las evaluaciones cualitativas focalizadas en la producción de significados hacia los procesos de evaluación externa y acreditación (p. 109).

[2] El concepto de biopoder es una herramienta utilizada por Foucault para pensar la exterioridad del poder como multiplicidad política y económica

[4] Cfr. Calidad, pertinencia y relevancia social de Sobrinho et al. (2008) y Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe de Pires y Lemaitre (2008).

Estos autores advierten que en el panorama actual de la internacionalización de la ESU, la evaluación y acreditación son herramientas ambivalentes y ambiguas, dado que la oferta transnacional y, en particular, los fines de lucro, amenazan el carácter público de la educación superior.

Esta problemática se puede atribuir a dos cuestiones que Montoya (2012) destaca: por un parte, la pérdida de la autonomía universitaria y, por la otra, la intencionalidad del sistema educativo y el peligro inminente que no forme personas y ciudadanos, sino que proporcione la mejor instrucción útil para el mercado laboral. Todo eso, si el único interés es la sobrevivencia del más fuerte y la construcción de la política social por la vía del ´individualismo metodológico´[5]. Este autor ratifica que la política de calidad de la ESU por la vía de los procesos de acreditación de la educación emplea dicho individualismo metodológico, porque parte del presupuesto que la búsqueda de una mayor participación de la demanda educativa, hará que las universidades se articulen a los procesos de educación. La búsqueda egoísta de cada universidad por mayores niveles de financiación, lograría la mayor eficiencia del sistema educativo.

Es decir, los procesos de globalización y de interacción política y económica entre los diferentes países, durante las últimas décadas, han llevado a las sociedades a proyectar su desarrollo en términos de capacidad competitiva (nuevas prioridades, estrategias y alianzas), armonizando el interés público con lo individual o privado (Aponte, Mendes, Piscoya, Celton y Macadar, 2008).

La presencia de lo pedagógico en este discurso duro sobre la educación, se reduce o condensa en el término competencias (Saldarriaga, 2015). Como vemos, las competencias constituyen un objeto de análisis que encuadran en las tendencias educativas y se están configurando como un requerimiento necesario en las prácticas docentes y de enseñanza de la formación docente, para dar cuenta de los procesos de calidad educativa. Son un referente que permiten desde una malla de pensamiento, en el marco de una declaración de la política educativa, explorar sus antecedentes, el grado de rigor y el potencial que tiene dicho enfoque.

Según Beneitone et al (2007) y ASCUN (2008), la educación basada en competencias es un enfoque que organiza el currículum, en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano: definición y clasificación, rol del estudiante, rol del docente, procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, perfiles profesionales y académicos, créditos académicos, criterios de desempeño, resultados de aprendizajes, currículo flexible e internacionalizado.

Las competencias han sido estudiadas desde diversas disciplinas. Se cuenta con numerosas investigaciones sobre la incorporación y puesta en marcha de las competencias en carreras como: Medicina (e.g., Gómez del Pulgar, 2013; Champin, 2014; Vázquez, 2015), Ingenierías (e.g., Carrascal, 2010; Pérez, 2012; Güilamo, 2014), Administración de empresas (e.g., Checchia, 2008; Monzó, 2012; Torrez, 2013), Educación (e.g., Sarzoza, 2007; Segurajáuregui, 2010; Fuertes, 2012; Jerez, 2012; Herrero, 2013), Psicología (e.g., Iglesias, 2009), Derecho (e.g., Sánchez, 2014). Otras, que integran diversas áreas de estudio (Beneitone et al., 2007; ASCUN, 2008; García San Pedro, 2010; Conchado, 2011; Boude, 2012). Empero, un estudio para las facultades encargadas de la formación docente en los países de América Latina, que den cuenta de avances o problematizaciones sobre la adopción

[5] La primera definición del concepto en el ámbito de la economía la estableció Schumpeter en 1908. No obstante, ha sido el filósofo de la ciencia Karl Popper quien con más fuerza (e impacto) ha sostenido que este principio debe ser la piedra angular de todas las ciencias sociales. Cfr. teorías neoclásicas de Arnsperger y Varoufakis (2006)

de la educación basada en competencias, es aún un área pendiente de estudio.

Desde esta perspectiva, otras categorías centrales para el análisis son el currículum de la formación docente y las prácticas de enseñanza. El curriculum tiene una fuerte significación a la organización a nivel institucional, donde se definen y debaten fines, contenidos y procesos. Las prácticas de enseñanza son caracterizadas por Jackson (1992) por su multidimensionalidad, simultaneidad e inmediatez, lo que propicia una lectura multireferencial. La enseñanza es un proceso caracterizado por sucesivas mediaciones, las cuales dan cuenta del complejo entramado a diferentes escalas y niveles político, institucional, áulico. Así, la autonomía relativa del trabajo docente, se inscribe en contextos más amplios y en una red de regulaciones que lo condicionan y encuadran (Edelstein, Salit, Domjan y Gabbarini, 2008). Entonces, qué tanto de la perspectiva curricular y de las prácticas se adhieren a las competencias, no desde una mera cuestión declarativa, sino desde su propia existencia y operatividad. Volviendo a la cuestión planteada más arriba, qué tan isomórficas son las facultades encargadas de la formación docente frente a los discursos internacionales y nacionales de educación.

Siguiendo los planteos en De Alba (1998), el campo del currículum se ha complejizado. Nos encontramos con las tensiones de nuevos lenguajes, que responden a nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos, que se incorporan al campo curricular, lo recomponen, lo reconstituyen. Esta autora, remarca en la definición del currículum, aquello que expongo sobre las líneas de fuerza de exterioridad:

Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curricula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1998, p. 3-4)

Al respecto, Díaz Barriga, F. (2005) afirma que los procesos de reforma curricular a partir de modelos, se caracterizan por su estrecho vínculo con sendos programas de evaluación y financiamiento, así como con políticas educativas nacionales e internacionales, que influyen en la toma de decisiones en la educación en general, así como el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo.

Luego de este sumario de líneas de fuerza de exterioridad y sus objetos de discurso, puedo decir que la propuesta de Foucault (1978) es de gran utilidad para analizar y comprender el dispositivo de formación existente en el contexto educativo de América Latina, dado que posibilita mirar de qué forma los sujetos están atados a estas líneas de saber y de poder, y a la vez, identificar cómo se producen procesos de subjetivación o condiciones de posibilidad para que estos procesos existan. De lo que se trata en este estudio es evaluar si los objetos de discurso, tienen la misma intensidad, correspondencia y apropiación[6] entre los diferentes actores educativos, explorando lo divergente y lo convergente, lo semejante y lo antagónico, los encuentros y desencuentros educativos, vividos en las últimas décadas, y a partir de esto lo emergente, lo fáctico de estas relaciones.

[6] Para Caruso (2015), a partir de los actos de apropiación, puede verse la existencia y la operatividad.

Desde esta perspectiva, el estudio está destinado a evaluar el estado actual de las propuestas curriculares y brindar evidencia empírica que permita dar cuenta del grado de desarrollo de la educación basada en competencias en la formación docente. De ahí que el estudio puede colaborar en la comprensión más precisa de las tensiones que emergen entre lo que hacen las universidades (directivos, docentes, estudiantes) y lo que la sociedad espera de ellas (política educativa) –concepto de pertinencia que ha instalado la UNESCO, 1998–.

Tales planteos movilizan la siguiente pregunta de conocimiento: ¿ Cuál es el grado de desarrollo de la educación basada en competencias dentro de la formación docente en instituciones de gestión pública, a nivel de grado, en Argentina y Colombia, durante el periodo 2010-2016? Y a partir de aquí identificar: ¿Cuáles son las directrices que presentan la política educativa nacional (Argentina y Colombia), regional e internacional, sobre la formación docente, en el marco de la educación basada en competencias, desde una perspectiva comparada? ¿Cuál es la situación de la formación docente, durante el periodo 2010-2016, desde la perspectiva del currículum? ¿Cuál el grado de correspondencia entre los lineamientos de política educativa y el estado de situación de la formación docente?

Es por ello que este estudio tiene como objetivo general: evaluar el grado de desarrollo de la educación basada en competencias dentro de la formación docente en instituciones de gestión pública, a nivel de grado, en Argentina y Colombia, durante el periodo 2010-2016. Y como objetivos específicos: a) Describir y analizar la política educativa nacional (Argentina y Colombia), regional e internacional, sobre la formación docente, en el marco de la educación basada en competencias, desde una perspectiva comparada. b) Describir, analizar e interpretar la situación de la formación docente, durante el periodo 2010-2016, desde la perspectiva del currículum. c) Comparar el grado de correspondencia entre los lineamientos de política educativa y el estado de situación de la formación docente.

En armonía con estos planteos, este trabajo sostiene la hipótesis que la formación docente, durante el periodo 2010-2016, presenta diferentes grados de desarrollo avanzados, incipientes o nulos[7], en torno a la educación basada en competencias, dependiendo de la historia y trayectoria del tema en cada país, los lineamientos de política educativa nacional e institucional, el tipo de gestión, la capacidad y la actitud del docente.

Específicamente, me propongo realizar un estudio exploratorio y comparado. Para ello, analizaré, en primer lugar, documentos de organismos internacionales y proyectos para América Latina, con el fin de identificar las tendencias educativas para este siglo. Estos serán vinculados con los documentos oficiales de política educativa nacional e institucional. Finalmente, aplicaré entrevistas semiestructuradas personales o en grupos focales, observación de prácticas docentes y prácticas de implementación, que me permitan analizar e interpretar los resultados, primero por universidad y, luego, desde una perspectiva comparada, con el conjunto de universidades.

El siguiente paso será, en palabras de Foucault: "desenmarañar las líneas [del] dispositivo (...) levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas: el trabajo en el terreno"...

[7] Un proceso avanzado se refiere a que ha adelantado o anticipado en su curriculum una educación basada en competencias. Un proceso incipiente se refiere a que esta adopción está en discusión y tiene unos primeros avances. Un proceso nulo es insuficiente o escaso.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Sociológica, 26(73), 249-264.

ALLIAUD, A. (2016). Formas de formar y dispositivos para la formación docente inicial y continua. Seminario de Doctorado. Facultad de educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

APONTE, E., MENDES, M., PISCOYA, L., CELTON, D., Y MACADAR, D. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En: A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp. 113-154). Venezuela: IESALC-UNESCO.

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES (2008). Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina: Informe final del Proyecto 6x4 UEALC. Bogotá: ASCUN.

BENEITONE, P., ESQUETINI, C., GONZÁLEZ, J., MARTY MALETÁ, M., SIUFI, G., Y WAGENAAR, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina (2004-2007). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

BOUDE, O. R. (2012). Desarrollo de competencias genéricas y específicas en educación superior a través de una estrategia didáctica medida por TIC (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Orboude

CARRASCAL, N. (2010). Integración de tareas SOLO para el desarrollo de competencias básicas en primer semestre de educación superior (Tesis de Doctorado). Universidad de Granada. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/5622

CARUSO, M. (2015). La indagación del campo pedagógico en colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales. En: J. A. Echeverri (Ed.). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (pp. 79-98). Colombia: Siglo del Hombre Editores.

CHAMPIN, D. (2014). Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: el caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos (Tesis de Doctorado). Universitat Politécnica de Catalunya. Recuperado de http://hdl.handle.net/10803/283577

CHECCHIA, B. (2008). Estudio y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de posgrados empresariales (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/8102/

CONCHADO, A. (2011). Modelización multivariante de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias de educación superior (Tesis de Doctorado). Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de https://riunet.upv.es/handle/10251/12099

DE ALBA, A. (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L.

DELEUZE, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: Michel Foucault Filósofo (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.

DÍAZ BARRIGA, F. (2005). Enseñanza situada: vinculación entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.

EDELSTEIN, G., SALIT, C., DOMJAN, G. Y GABBARINI, P. (documento inédito, 2008). Módulo 2: Práctica docente. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

FOUCAULT, M. (1970). La arqueología del saber (trad. A. Garzón del Camino,). México: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1969).

FOUCAULT, M. (1976). Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber. Madrid: siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1978). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.

FUERTES, M. T. (2012). El APS en el Prácticum de la formación inicial del profesorado. Propuesta de una estrategia de docencia y aprendizaje para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional (Tesis de Doctorado). Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado de http://hdl.handle.net/10803/104577

GARCÍA SAN PEDRO, M. J. (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad (Tesis de Doctorado). Universidadt Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://hdl.handle.net/10803/5065

GAZZOLA, A., Y DIDRIKSSON A. (Eds.) (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC-UNESCO.

GÓMEZ DEL PULGAR, M. (2013). Evaluación de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: un instrumento para el Grado en Enfermería (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/21343/

GÜILAMO, S. (2014). Las competencias profesionales de los ingenieros industriales: análisis, valoración y propuesta (Tesis de Doctorado). Universidad de Murcia. Recuperado de http://hdl.handle.net/10803/131096

HERRERO, R. M. (2013). Adquisición de competencias profesionales a través de estrategias metodológicas basadas en tecnologías de la información y comunicación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Tesis de Doctorado). Universidad de Córdoba. Recuperado de http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/10941

IESALC-UNESCO (junio, 2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior-CRES-. Colombia: IESALC-UNESCO.

IGLESIAS, M. C. (2009). Diseño de un modelo de evaluación de competencias transversales en el marco del espacio europeo de educación superior (Tesis de Doctorado). Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de http://summa.upsa.es/pdf.vm?id=0000030158&page=1

JACKSON, P. W. (1992). Handbook of research on curriculum: A project of the American. Educational Research Association. New York: Macmillan.

JEREZ, O. (2012). Los resultados de aprendizaje en la Educación Superior por competencias (Tesis de Doctorado). Universidad de Granada. Recuperado de http://digibug.ugr.es/handle/10481/20305#.VvsfKvnhChc

MARTÍNEZ, A., Y OROZCO, J. H. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. Revista Educación y Pedagogía, 22(58), 105-119.

MARTÍNEZ, A., Y OROZCO, J. H. (2015). Educación: un campo de agenciamiento. En: J. A. Echeverri (Ed.). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (pp. 99-119). Colombia: Siglo del Hombre Editores.

MONTOYA, M. (2012). Economía política, educación y desarrollo. Simposio de Investigación Doctoral en Educación. Universidad Santo Tomás, Bogotá.

MONTOYA, M. (2013). Políticas Públicas en Educación, Sociedad y Cultura en América Latina. Manuscrito inédito. Facultad de educación, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

MONZÓ, R. (2012). Formación basada en competencias. El caso de los estudios de la Escuela de Administración de Instituciones, de la Universidad Panamericana en México (Tesis de Doctorado). Universitat Internacional de Catalunya). Recuperado de http://hdl.handle.net/10803/79177

PÉREZ, C. (2012). Incorporación de las competencias genéricas en los títulos de grado de Ingeniería Industrial y su certificación en el suplemento europeo al título (Tesis de Doctorado). Universidad de Valladolid. Recuperado de http://uvadoc.uva.es/handle/10324/981

PIRES, S., Y LEMAITRE, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.), Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp. 297-318). Venezuela: IESALC-UNESCO.

SALDARRIAGA, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. Cartografía de un régimen de verdad. En: J. A. Echeverri (Ed.). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (pp. 33-78). Colombia: Siglo del Hombre Editores.

SÁNCHEZ, J. L. (2014). Las competencias profesionales en el ejercicio de la abogacía (Tesis de Doctorado). Universitat Ramon Llull. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/129629

SARZOZA, S. (2007). Enfoques de aprendizaje y formación en competencias en educación superior (Tesis de Doctorado). Universidad de Granada. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/1787

SEGURAJÁUREGUI, M. (2010). La Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México y la expresión de las competencias específicas planteadas para el campo de Educación Inicial en el desempeño laboral de sus egresados (Tesis de Doctorado). Universidad de Granada. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15080/1/19124879.pdf

SOBRINHO, J., STUBRIN, A., MARTÍN, E., GONZÁLEZ, L. E., ESPINOZA, O., Y GOERGEN, P. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En: A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (pp. 87-112). Venezuela: IESALC-UNESCO.

TEDESCO, J. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad, 146, 74-89.

TENTI FANFANI, E. (comp.) (2008). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TORREZ, H. R. (2013). Diseño y aplicación de una metodología de coevaluación de competencias en los Proyectos Finales de Carrera. Aplicación a los estudios de Administración y Dirección de Empresas en el IQS (Tesis de Doctorado). Universitat Ramon Llull. Recuperado de http://hdl.handle.net/10803/113372

UNESCO (octubre, 1998). La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Francia: UNESCO.

VÁZQUEZ, J. J. (2015). Los ejes transversales en la formación de competencias genéricas en la educación superior desde el enfoque socioformativo. Un caso concreto de aplicación: el uso de las TIC en el área de salud de la BUAP (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/28598/1/T35812.pdf

VESSURI, H., CRUCES, J. M., RIBEIRO, R. J., Y RAMÍREZ, J. L. (2008). El futuro nos alcanza: mutaciones previsibles de la ciencia y la tecnología. En: A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.), Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe (pp. 55-86). Venezuela: IESALC-UNESCO.